

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Radana Kinclová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



Bakalářská práce

**PROGRAM ROZVOJE PRORODINNÉ CITLIVOSTI
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**DEVELOPMENT OF PRO-FAMILY SENSITIVITY
IN KINDERGARTEN**

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Radana Kinclová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: Kombinované

Bakalářská práce dokončena: červen 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci s názvem „Program rozvoje prarodinné citlivosti v mateřské škole“ vypracovala samostatně s použitím v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11. 6. 2013

Radana Kinclová

Jméno a příjmení autora

Poděkování

Děkuji vedoucí práce doc. PaedDr. Soně Kotátkové, PhD. za odborné vedení, velice pozitivní a ochotný přístup, podnětné informace a rady při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji především svým dětem za obrovskou psychickou podporu a pomoc při studiu a všem přátelům za pochopení a pomoc.

Název:

Program rozvoje prorodinné citlivosti

Autor:

Radana Kinclová

Katedra:

UK V PRAZE, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj citlivosti tak, aby doplňovala rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhala zajistit dítěti prostředí s dostatečným množstvím mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu citovému rozvoji a učení.

Teoretická část je zaměřena na rodinu a citovou výchovu, funkci rodiny a její příznivé nebo nepříznivé vlivy na dítě předškolního věku. V závěru teoretické části je uveden koncept školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu pro vybranou mateřskou školu.

Praktická část má základ v realizaci programu prorodinné citlivosti, ověřuje ve škole prohlubující se vztah dětí ke své rodině a zájem rodičů a jejich tendence spolupracovat.

Závěr bakalářské práce poukazuje na základě pozorování dětí ve spontánních aktivitách, v čem se objevují výsledky záměrného pedagogického působení. Vyhodnocuje zájem ze strany rodičů o společné aktivity a vyhodnocuje úspěšnost programu.

Klíčové pojmy:

Prorodinná citlivost, citovost, rodina, dítě, mateřská škola, citové vazby, vzdělávací programy.

Title:

Development of pro-family sensitivity in kindergarten

Author:

Radana Kinclová

Department:

UK V PRAZE, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky

Supervisor:

doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Annotation

My Bachelor thesis deals with a sensitivity development so that it could be a complement to a family upbringing and, in a narrow relation to it, would help to guarantee to a child an environment with a sufficient quantity of multilateral and adequate stimulations leading to its active emotional progress and learning.

The theoretical part is focused on a family and an emotional upbringing, a family role and its positive or negative influences to a pre-school child. In addition, it concentrates on a pro-family sensitivity development program and a potential influence of a kindergarten program on a child and a family. In conclusion of a theoretic part is introduced a concept of a school and a class educational plan for a selected nursery.

The base of the practical part of my thesis lies in a pro-family sensitivity program implementation and it verifies an intensifying children's relationship to their families, the interest of parents and their will to cooperate.

The end of my work demonstrates, based on spontaneous activity observations, about some results of an intentional pedagogical impact are evident. It evaluates the parent's interest of collective activities and a program successfulness.

Keywords:

Pro-family sensitivity, emotionality, family, child, kindergarten, emotional relations, educational programs.

OBSAH:

Úvod	9
I Teoretická část	10
1 Přiblížení základních pojmů.....	10
1.1 Prorodinná citlivost.....	10
1.2 City.....	10
1.3 Citová výchova	11
1.4 Citovost, citlivost	12
1.5 Altruismus	13
2 Rodina	14
2.1 Rodinná výchova	15
2.2 Rodinné prostředí.....	15
2.3 Funkční rodina	17
3 Funkce rodiny a její nepříznivé vlivy na dítě.....	18
3.1 Dětská žárlivost.....	19
3.2 Nový sourozenec.....	21
3.3 Rozpad rodiny.....	21
3.4 Nesoulad, rozvrat, rozvod	21
3.5 Nový partner	23
4 Mateřská škola.....	23
4.1 Dítě a mateřská škola	25
4.2 Vliv učitelky mateřské školy na dítě a rodinu	25
5 Školní vzdělávací program.....	26
5.1 Třídní vzdělávací program	28
5.2 Plán experimentu a jeho realizace	29

II Praktická část	30
6 Cíle	30
6.1 Dílčí cíle	30
7 Výzkumné otázky	31
8 Metody výzkumu	31
9 Vlastní průběh programu	31
9.1 Místo a účastníci programu	32
9.2 Doba trvání a jeho průběh	32
9.3 Realizační fáze a jejich reflexe	32
9.3.1 Seznamovací a sportovní odpoledne v mateřské škole pro rodiče s dětmi	33
9.3.2 Výtvarné dílo 20. století, návštěva galerie, výstavy	38
9.3.3 Medvědí radovánky	46
9.3.4 Hudební dílna pro rodiče s dětmi v mateřské škole	52
10 Evaluace programu	56
10.1 Výsledky pozorování	57
11 Diskuze	72
12 Závěr	73
Seznam použité literatury	75
Přílohy	77

Úvod

Cílem bakalářské práce bylo najít cestu efektivního působení zaměřeného na rozvoj prorodinné citlivosti a začlenění rodičů do vztahově a kooperačně orientovaných aktivit v mateřské škole s cílem pozitivního citového rozvoje dětí předškolního věku. Reagování na citový rozvoj dítěte je významnou součástí výchovy jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do interpersonálních a společenských vztahů. Jak ukazují vědecké a výzkumné práce pedagogů a psychologů, vytvoření citových vazeb mezi dítětem a dospělými je nezbytným předpokladem celkového úspěšného vývoje dítěte.

Výchova a vzdělávání dětí mě provází téměř 40 let. Prošla jsem poznáváním dvou generací rodičů, výchovou vlastních dětí a také několikaletým posláním učitelky dětí předškolního věku. Nyní se stále více setkávám s úspěchaností doby a vysokými nároky na život spolu se zdůrazňováním takových hodnot, jako je individualismus a egoismus. Stále více však postrádám altruistické chování. Citlivě vnímám rozpory v rodinách a snažím se dětem pomáhat v jejich těžkých chvílích. Zaměřila jsem se proto na možnost rozvoje vzájemných citů dětí a rodičů prostřednictvím třídního vzdělávacího programu v mateřské škole. Mottem mi bylo umět lásku nejen přijímat, ale i dávat. Při tvorbě programu jsem využila nejen svých dosavadních zkušeností, ale z velké části jsem čerpala témata z odborné literatury. Mojí snahou bylo vytvořit takové podmínky, které by snadno zaujaly děti. Jejich prostřednictvím se pokusit získat i zájem rodičů o společné aktivity a tyto aktivity následně realizovat.

Jako osobní výzvu k mé bakalářské práci jsem si zvolila výzvu pana psychologa Zdeňka Matějčka a jeho pomoci rodině především na poli citového "vzdělávání" dětí. Při příležitosti oslavy 1. Mezinárodního dne rodiny (1994) ji formuloval těmito slovy: „Namísto mohutného slibování materiálního bohatství a vše opatřující jistoty musíme nastolit atmosféru lásky, v jejíž svobodě se skutečná osobnost může rozvinout“.

I Teoretická část

1 Přiblížení základních pojmů

V úvodu teoretické části jsem se zaměřila na definice a dále používaných pojmů, pro ujasnění jejich přesného významu. Byly také východiskem pro vzdělávací program ověřovaný v mateřské škole, který je přiblížen v praktické části.

1.1 Prorodinná citlivost

Prorodinná citlivost je, jak Matějček (1994) uvedl, nezbytnou součástí dobře fungující rodiny. Primární vychovatelé uspokojují základní psychické potřeby dítěte a dítě uspokojuje jejich základní psychické potřeby. Každý člen v rodině má svůj význam a dítě se díky tomu orientuje v životě, který pro něj začíná. Každá rodina působí na své dítě individuálně a specificky. To se projevuje jednak mírou citového vztahu, který podporuje u dítěte osobní jistotu a vyrovnanost, dále se stává úrovní kontroly a následnou zpětnou vazbou při plnění požadavků rodičů.

Významu citlivosti v rodině se věnoval, kromě řady dalších psychologů také Z. Helus, který vysvětluje: „Pro rozvoj osobnosti dítěte mají zásadní význam osobnostní vztahy – vztahy mezi dítětem a lidmi jeho okolí. Tito lidé mu skýtají ubezpečení, že je milováno, že jim na něm záleží, a že se na ně může spolehnout; vývojově dítě aktivizují; dávají mu prožívat sounáležitost, v níž se cítí být doma; zadávají úkoly, jejichž zvládnutím nabývá sebevědomí aktéra, subjektu a původce činů. Musíme ovšem dodat, že život a vývoj dítěte neméně ovlivňují i vztahy s lidmi, kterých se bojí, kteří je traumatizují, vůči nimž má negativní vztah, aniž se ale od nich může v důsledku své závislosti odpoutat, takže svou negaci vůči nim vytěšňuje.“ (Helus, 2004, s. 127)

Tomuto zásadnímu a důležitému tématu se věnovala, a jistě bude i nadále věnovat, celá řada psychologů a pedagogů, neboť nemůže být pochyb o tom, že citové vztahy jsou jednou ze základních potřeb v životě každého jedince.

1.2 City

City jsou formulovány v pedagogickém slovníku jako „psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu (např. emoce lásky, nenávisti aj.). Mohou být v rozporu s racionálním hodnocením téhož vztahu či s objektivní skutečností. Jsou obvykle doprovázeny různými tělesnými projevy. Z pedagogického hlediska jsou emoce

nazírány zejména ve vztahu k citové výchově a citové deprivaci.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 57)

Velmi pěkně vystihl pojem cit Ludwig van Beethoven: „Cit se ve mně probudil dříve než myšlenka. Nic jsem nechápal rozumem, všechno jsem cítil“. Stejně tak, jako u něj, je tomu u dětí předškolního věku, kteří cítí bolest i radost, aniž by ji byly schopny slovy popsat a rozumem vyjádřit.

1.3 Citová výchova

Pedagogický slovník ji popisuje jako: „Působení na diferenciaci, prohlubování a obohacování citového života, na kontrolu a adaptivnost jeho vnějších projevů. Realizuje se prostřednictvím vztahů s lidmi, vztahem k sobě samému i k okolní realitě. Vzorci emočních reakcí, které se člověk během života učí, jsou závislé na jeho kulturním prostředí, sociální příslušnosti a osobní zkušenosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 30)

Citová výchova nás každodenně provází v rodinných soužitích. Vychováváme, ovlivňujeme sebe a své děti pomocí sdílení prožitků, emočních stavů, radostí a starostí. Jsou nedílnou a důležitou součástí našich životů. „Radost, nadšení, lítost, soucit, strach dovedeme zpravidla s dětmi sdílet poněkud snadněji, než třeba úzkost, vzdor, vztek, zlost. Přitom tzv. kladné i záporné emoce jsou pro děti důležité, protože je všechny jako takové prožívají. Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměli jim a pomohli rozvíjet jejich projevy.“ (Mertin, Gillernová, 2003, str. 136)

Pilířem citové výchovy dětí je rodič i další dospělí v okruhu dětského prostředí. „Základním předpokladem příznivého vývoje dítěte je láskyplný vztah rodičů i ostatních dospělých, jak to ukazují různé výzkumné výsledky i běžné praktické zkušenosti. Emoční vztah k dítěti lze jednoznačně považovat za klíčový moment ve stylu výchovy. Jak se příznivý, i méně příznivý emoční vztah k dítěti projevuje? Kladný emoční vztah rodičů a dalších vychovávajících (v předškolním věku zejména učitelek mateřských škol) k dítěti se často projevuje (ale také vytváří) vzájemnou komunikací, která probíhá v dobré pohodě. Děti si s dospělými povídají jako rovný s rovným, rády si s ním hrají a vykonávají libovolnou společnou činnost. Společné činnosti jsou projevem příznivé emoční atmosféry, ale zároveň jsou cestou, jak příznivé vztahy mezi dospělými a dětmi vytvářet a rozvíjet. Dále dospělý dokáže naslouchat, společně se smějí, vzájemně si pomáhají. Nechybí pohlazení či láskyplný

dotyk. Dítě se setkává s povzbuzením a podporou v běžných i vážnějších činnostech, dospělý jeho problémy nesnižuje.

Při záporném emočním vztahu chybí uvedené projevy kladného emočního vztahu nebo je jich dítěti projevováno málo. Nezáleží na tom, zda se dospělí domnívají, že dítě dostatečně podporují, záleží především na tom, zda dítě vnímá tuto jejich podporu jako dostatečnou. Může to vytvářet jisté výchovné obtíže v rodinách, ale také v mateřských školách. Společné činnosti dětí a dospělých jsou při záporném emočním vztahu častěji vynucované, protože se dítě necítí dobře, když probíhají v nepříznivém emočním klimatu. Rodiče často nemají pro dítě „čas“. Nezáleží samozřejmě jen na množství času, ale především na efektivitě jeho využití. Rodiče projevující spíše záporný emoční vztah dítěte málokdy pochválí, dobrý výkon považují za samozřejmost, často mu připomínají nedostatky, srovnávají je s úspěšnějším sourozencem či dítětem sousedů.“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 207, 208)

Citová výchova je jistě neoddělitelnou součástí všech rodičů i vychovatelů. Jakým způsobem se s ní dokážou vyrovnat, jakým způsobem ji pojmu, to je stále otevřená oblast pro zjišťování a bádání. Neexistuje předpis na to, jakou cestou se vydat. Věřím, že je především potřeba mít na tuto cestu dostatečnou trpělivost a otevřené srdce.

1.4 Citovost, citlivost

Dva různé termíny se stejným slovním základem „cit“. Citovost je definována v pedagogickém slovníku dvojím způsobem: „1. Citový aspekt lidského života, poznávání světa, druhých lidí i sebe sama. 2. Stupeň citového reagování na podněty, situace, zátěže, mající původ buď ve vnějším prostředí, nebo ve stavu vnitřního prostředí organismu (nemoc, bolest apod.).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 31). Citlivost je pak míra schopnosti přijímat různé podněty.

Citovost a schopnost mít rád, znamená dítě podporovat i snášet různé nepříjemnosti. Citlivě budeme rozvíjet u dítěte jeho schopnost přijímat citové podněty tak, aby bylo schopno na ně reagovat, i je využít, a zároveň k poznání, že je dobré něco dělat pro radost a uspokojení druhého.

Říčan rozvíjí téma citu následně: „Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stadia zdravého duševního vývoje. V předškolním období na ní záleží zvláště proto, že usnadňuje splnění jednoho ze základních vývojových úkolů - identifikaci s rodiči. Identifikace (ztotožnění) je teoretický pojem. Předpokládáme, že se dítě s rodiči – samozřejmě obrazně – ztotožní, že „do sebe pojme“ jejich názory, hodnoty a přání tak silně,

že si už ani nebude uvědomovat původ těchto názorů, hodnot a přání. Identifikace je pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nejhorší – z osobnosti rodičů.“ (Říčan, 1990, s. 146).

1.5 Altruismus

Altruismus je ve slovníku cizích slov vysvětlen takto: „Láska k bližnímu, nezištný a laskavý vztah k druhému člověku nebo lidem, nesobeckost.“ (Rejman, 1966, s. 25)

Na základě dostupných informací z literatury bych shrnula své dosavadní poznatky takto: altruismus je především nesobecký způsob myšlení a cítění, je to nezištné chování ve prospěch druhých, mravní princip a zároveň laskavý vztah k druhému člověku a lidem.

Podrobněji specifikuje altruismus ve vztahu k dětem Kořátková jako: „Schopnost vcítit se do prožitků druhého je považována za vrozenou a není u všech stejná, navíc ji může další výchova podpořit, nebo tlumit. Věk kolem dvou let začíná být pro rozvoj citlivosti podstatný. Dítě si začíná uvědomovat odlišnost vlastní a cizí bolesti a začíná být schopno rozvíjet formy pomoci druhým, nebo naopak zakládat postoj lhostejnosti k potřebám a emocím druhých lidí.

Matějček uvádí, že rozvoj altruistického chování ovlivňují dva faktory, které mají co dělat s výchovou:

1. Jasně a důrazně upozorňovat, že dítě nesmí ubližovat druhým a že druzí potřebují někdy pomoci.
2. Způsob altruistického chování dítě přejímá z citlivého a ohleduplného chování rodičů vůči němu, ale i k ostatním lidem i zvířatům.

Provázat citlivost výchovy dítěte samotného s dostatečným citovým zaujetím pro ostatní lidi a přírodu je nezbytné pro skutečné zakotvení altruistického chování, které spočívá v jednání s cílem pomoci druhému ve stavu tísně, bolesti a smutku.“ (Kořátková, 2008, str. 61)

Opakem altruismu je sobectví. Každé má své opodstatnění a své místo v životě jedince. Postavení obou přístupů rozvíjí Matějček: „Sobectví je do nás zabudováno evolucí na prvním místě – jinak bychom nepřežili ani jako individuální lidské bytosti. Avšak altruismus, čili udělat něco pro druhé, pomáhat jim a osvobodit se ze zajetí vlastního egoismu, je do nás zabudován stejně tak. (I když zřejmě až na místě druhém). Jinak bychom nepřežili jakožto lidský rod. Z tohoto zjištění pak vyplývá, že kdybychom tento evoluční vklad náležitě nevyužili, zanedbali, promrhali (nebo jím dokonce programově pohrdli), psychicky bychom

se jen ochudili a v té báječné budově (od slova budovat), které říkáme šťastný život, bychom zůstali jen kdesi v přízemí (nebo spíše v suterénu) a do vyšších pater, odkud je na svět (i na ten lidský a společenský) lepší výhled, bychom se vůbec nedostali. A chceme-li něco takového dopřát svým dětem, nemůžeme všechno nechat jenom náhodě, ale musíme tomu dobrému napomáhat i zaměřenou, cílevědomou výchovou.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 123)

2 Rodina

Rodina je pojem, který každý zná a zdá se velmi jednoznačný, ale nalezení jednoduché definice není tak jednoduché. Rodina je komplexní termín, jehož formulace se mění s úhlem pohledu jedince i doby, a také díky stávajícím společenským konvencím.

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce jsem vybrala definici rodiny, jak je uvedena v pedagogickém slovníku: „Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuluje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.

V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru-domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné funkce, které lze chápat jako komplementární.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 202)

Rodina má velký význam pro psychický vývoj předškolního dítěte. Při studiu odborné literatury se zaměřením na děti a rodinu jsem se snažila porovnat, v čem se poznatky shodují a v čem jsou rozdílné. Na základě těchto poznatků, citového vztahu rodiny k dítěti, lze konstatovat, že vzory, modely a láskyplné prostředí v rodině mají pro citový vývoj dítěte zásadní význam. Následující citace jsou toho důkazem.

„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítěte zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.“ (Vágnerová, 2000, s. 125)

„Z mnoha výzkumů i praktických zkušeností vyplývá, že rodina působí velmi silně na vývoj dítěte a formování osobnosti vcelku i jejích jednotlivých subsystémů. Výrazným dokladem toho jsou rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími mimo rodinu, v dětských domovech, a naproti tomu v rodině, zejména funkční.“ (Čáp, 1996, str. 43, 44)

O klíčovém vlivu rodiny uvádí Možný mimo jiné toto: „V rodině, více než v kterékoli jiné malé skupině, je důležité udržet všeobecně vysokou úroveň vzájemné lásky. Emoce v rodině však musejí být velmi přesně sociálně regulovány. Základem je pevné láskyplné pouto mezi ženou - matkou a mužem – otcem, kteří stojí v čele rodiny. Sexuální láska (genitální eroticismus, jak říká Parsons, který se tu výrazně opírá o Freuda) je pro ně monopolizována právě institucí manželství. Musí být přísně odlišena od prenatálního eroticismu, lásky mezi dítětem a otcem a zejména mezi dítětem a matkou.“ (Možný, 2002, str. 45)

2.1 Rodinná výchova

Definice rodinné výchovy zní: „Rodinná výchova uskutečňovaná v rodině, obvykle výchova dětí a mladistvých uskutečňovaná jejich rodiči a prarodiči. Současná pedagogická teorie je většinou zajedno v názoru, že rodinná výchova a rodinné prostředí je nejvýznamnějším činitelem formujícím mladého člověka.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 202)

Obecnou definici rodinné výchovy z pedagogického slovníku bych doplnila podle mého názoru velmi výstižným shrnutím, ke kterému došli Z. Matějček a Z. Dytrych (2002), že první a většinou i nejdůležitější krok ve výchově uděláme už tím, že si uvědomíme, co bychom vlastně chtěli svým dětem předat, čemu bychom je chtěli naučit, co by si měly osvojit, kam se dopracovat atd. Prostředky se pak najdou mnohdy až překvapivě lehce. Druhým výchovným krokem je náš vlastní dobrý příklad. Ne hraný nebo demonstrativně předváděný, a už vůbec ne předkládaný dětem v různých citátech a výkladech jako na obehnané gramofonové desce – nýbrž přirozený, nenápadný, jako samozřejmý projev našeho každodenního života. Kdo chce, aby se jeho děti naučily pomáhat – což jistě i on sám jako rodič uvítá, až to bude ve stáří potřebovat, musí zkrátka pomáhat i on sám. Musí ven ze zajetí svého egoismu. Teprve na třetím místě jsou určité taktiky a praktiky, jak na to.

2.2 Rodinné prostředí

Jako je rodinná výchova významným činitelem formujícím mladého člověka, tak je pro každého jedince zásadní i rodinné prostředí, ve kterém vyrůstá a velkou část života vnímá.

Odborníci se zabývají vlivem prostředí z obou úhlů pohledu, jak z pozitivního, tak i negativního.

Komplexní definice rodinného prostředí v Pedagogickém slovníku zní:

„Vzhledem k funkcím rodiny v lidském společenství považuje se rodinné prostředí za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti, zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace aj.. Četnými empirickými výzkumy, jak v zahraničí, tak provedenými na české populaci, je potvrzováno, že sociokulturní profil rodiny a zejména vzdělání rodičů, významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole a vzdělávání aj. Sociologické výzkumy potvrzují vlivy rodinného prostředí na utváření životního stylu lidí, na jejich profesní a životní dráhy, příjmy a ekonomické postavení aj. Někteří odborníci proto soudí, že různé negativní jevy v soudobé společnosti (násilí, drogová závislost, uvolněná sexualita aj.) jsou zapříčiněny především nekvalitním rodinným prostředím působícím na jedince - nositele oněch negativních jevů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 202)

„Vývojová psychologie nás učí, že představa domova se u dětí objevuje za normálních okolností přibližně kolem dvou let věku. To už dítě dávno vyrostlo z představy, že je s matkou jedna osoba. Nyní přijímá tzv. rodinnou identitu, to je vědomí, že do určitého lidského společenství patří, že v něm má své místo, že je těmito „svými lidmi“ přijímáno a že má pro každého z nich nějaký svůj společenský status.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 98)

Vágnerová (2000) ve své knize podobně uvádí, že dobrý vztah rodičů je zdrojem primární důvěry dětí. Dává dětem citovou jistotu, neboť harmonická rodina pro ně představuje místo bezpečí. Prvním úkolem rodičů je tedy rozvíjet a chránit vzájemný vztah.

O rodinném prostředí a jeho vlivu na dítě také pojednává Koťáková: „Není pochyb, že dítě po celé období předškolního věku je s rodinným prostředím úzce spjato a silně tuto zakotvenost prožívá. Bez důvěrně poznané lidské blízkosti, která mu zajišťuje biologické potřeby a péči, bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě, by mělo velmi těžký životní start do lidské společnosti. Zpochybněno to může být rodiči samotnými tehdy, když dítěti nevěnují péči, neuvádějí ho prostřednictvím svého úzkého vztahu a propojenosti do prostředí, které se začíná učit poznávat. Dítě nepřijaté ve svých potřebách se musí komplikovaně vypořádávat se světem, který se před ním otevírá.“ (Koťáková, 2008, s. 13).

2.3 Funkční rodina

Čáp (1996) považuje rodinu za základní článek společnosti. Dále také uvádí, že má své důležité a nenahraditelné funkce. Právě proto, že může mít různou formu, plní své funkce v různé míře a formě, a někdy i v rozporu s danou společností.

„Funkční rodina s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a s trvalou láskyplnou péčí o ně podporuje rozvíjení emočních a charakterových aspektů osobnosti dítěte i jeho schopností. Dysfunkční rodina, zvláště bez kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti, popřípadě rodina zanedbávající nebo týrající dítě, nebo život dítěte mimo rodinu ztěžuje až narušuje vývoj a formování osobnosti dítěte.“ (Čáp, 1996, str. 44).

„Prostředí (soubor vnějších podmínek) začíná pro dítě rodinou. Nesčetné výzkumy ukázaly klíčový význam rodiny a zvláště matky, její péče a citového vztahu k dítěti pro psychický vývoj osobnosti. Působení matky však je doplňováno a v některých případech i nahrazováno otcem, sourozenci, prarodiči, dalšími osobami. Na tomto místě je nezbytné uvést některé další údaje o rodině a jejím formativním působení na dítě. Rodina plní v životě svých členů i společnosti řadu funkcí, zejména:

- Zajišťuje reprodukci člověka, a to i biologicky i sociálně, kulturně. Zajišťuje narození dítěte, péči o ně, jeho socializaci a výchovu, předávání společenských hodnot a norem, tradic předchozích generací.
- Je jednotkou ekonomickou, v některých případech přímo pracovní (v zemědělské a řemeslné výrobě, při vedení obchodu aj.)
- Zajišťuje členům rodiny – a to dětem i dospělým – ochranu a pomoc v situacích běžných i mimořádných, zvýšeně zátěžových (v nemoci, v ekonomické tísní, při ohrožení jinými skupinami, při živelných katastrofách apod.).
- Kontroluje chování a jednání členů rodiny, zajišťuje v příznivém případě dodržování společenských norem (morálních, právních aj.), jindy naopak zmenšuje tlak společnosti na jedince a pomáhá mu odolávat nepříznivým vlivům (např. v nedemokratických státech), v nepříznivých případech vede své členy proti morálním a společenským normám.
- Zajišťuje členům rodiny osobní vztahy.“ (Čáp, 1996, s. 40)

Ke společným činnostem uvádí Gillernová (1998) že: „Pro rozvoj příznivého emočního klimatu v rodině, pro stimulaci citového vývoje dítěte jsou důležitým prostředkem

společné činnosti rodičů a dětí. Ve společných činnostech rodičů a dětí nabývají na účinnosti různé formy sociálního učení, působení vzoru a příkladu otce a matky se v nich umocňuje. Při společných činnostech se děti a dospělí učí navzájem chápat, respektovat své potřeby, přání, cíle a adekvátně na ně reagovat, společné činnosti umožňují prohlubování citových vazeb a rozvíjení citového vývoje dítěte.“ (In Šulová, 2003, s. 437)

Funkční rodina je pro výchovu dítěte zásadní, prioritní ve vývoji dítěte. Má zásadní vliv na citovou výchovu dítěte. Na závěr kapitol o pozitivních vlivech na citlivost dítěte lze snad jen konstatovat, že je to stále otevřené téma, se kterým je třeba pracovat a hledat cestu, jakou by bylo možné prohloubit citovost mezi jednotlivými členy rodiny.

3 Funkce rodiny a její nepříznivé vlivy na dítě

Nepříznivé vlivy rodiny, které působí na dítě a podílejí se na jeho budoucím životě, mívají také negativní důsledky. Sama jsem se s některými z nich u dětí setkala. Spolupráce s těmito dětmi byla složitá a naplňovala mě velkým smutkem, někdy i bezmocí z toho, že moje snaha o pomoc mi občas připadala jako kapka do moře.

V této kapitole bych uvedla několik, podle mého názoru zásadních poznatků z oblasti nepříznivých vlivů na dítě. Psychickým vývojem dětí a jeho poruchami, rodinnými vztahy se u nás po většinu života věnoval psycholog Zdeněk Matějček, který v jedné ze svých publikací uvádí: „Odnětí lásky vyvolává v dítěti pocit bezmoci, osamělosti a opuštěnosti. Znamená to ztrátu životní jistoty. Tento duševní stav je tísnivý a bolestný. Dítě se přirozeně snaží z toho dostat. A tady jsme u toho podstatného. Pocit osamělosti, opuštěnosti sám o sobě nikoho na dobrou cestu nevede. Tam právě vede jistota, že jsme milováni, že někdo má o nás bytostně vřelý zájem, že nás nedá ani v nejhorším – a proto se tedy jeho vedením musíme řídit. Rodiče jsou dítěti dárce citové jistoty. A jestliže mu tuto jistotu snad někdy v závažné situaci odejmou, musí mu ji zase vrátit. Oni musí udělat ten rozhodný krok, oni musí být dítěti ochránci a zachránci. A ne riskovat, že jimi budou – třeba jen zdánlivě a pomyslně – jiní lidé. Třeba kamarádi z party.“ (Matějček, 1986, s. 133)

Dalšími problémy se zabývá Koťátková: „Ohrožení rozvoje dítěte má v předškolním dětství různé závažné podoby. V tomto věku se zakládá prakticky vše, co bude podle potřeby v dalších obdobích doplňováno. Zdeněk Helus (1999) uvádí čtyři okruhy takového ohrožení dítěte:

- Trauma a otřesy – způsobují je takové prožitky, které dítě nedokáže svými prostředky vnitřně zpracovat, tzn. přijmout, pochopit a sdělovat. Takové nestrávené prožitky se nutkavě připomínají, ukládají se a dítěti brání nebo omezují jeho rozvoj.
- Bloky a bariéry – ty způsobují posilování zábran si důvěřovat, něco zkoušet, o něco se pokusit, sebrat síly pro dobrý výkon. Maří otevřenou komunikaci a víru ve své budoucí možnosti.
- Strádání (deprivaci) – to je nedostatek podnětů dostavujících se v pravý čas a ve shodné formě. Jestliže se dítěti nedostává v době zvýšené vnímavosti, např. přijetí a opěťování láskyplného citu, spolupráce při spontánních řečových pokusech, nebo nejsou ohlasy na jeho úspěšný výkon, pak se zpravidla vývoj v dané oblasti pozastavuje. Méně hodnotný stav přetrvává na úkor posunu ke kvalitnějším projevům.
- Fascinování negativními vzory – se projevuje ulpíváním na jednání, komunikování a projevech, které jsou odchýlené od běžné normy. Dítě je těmito negativními vzory ohrožováno jak v reálném životě ve svém okolí, tak v mediální produkci.“
(In Kořátková, 2008, s. 57)

Z jiného úhlu pohledu vidí nepříznivé vlivy Pekařová (2006), která uvádí, že obětavá matka nebo babička má poskytovat dítěti čas, mít nápady k zábavě, ale nikdy nesmí posluhovat. Devízou lásky není služebná poslušnost a zajišťování pohodlí těm malým. Jsou roztomilí a umějí si dospělého rychle osedlat. Takové dítě bude v mnoha případech neschopné postarat se o sebe a v dospělosti o svá mláďata, všechno bude vnímat jako nespravedlivou zátěž, jako “životní smůlu, že se to nedělá samo.”

3.1 Dětská žárlivost

Ve Velké všeobecné encyklopedii (2000) je žárlivost popsána jako úzkost, vznikající z pocitu nejistoty, strachu ze ztráty milované osoby. Rozlišuje se žárlivost dětská (sourozenecká), běžná u dětí (přirozený boj o přízeň rodičů). Žárlivost má zčásti biogenní původ (snaha mít druhého jen pro sebe); vzniká také z komplexu méněcennosti, z přenášení vlastních tendencí k nevěře na druhé a z jiných motivů.

„Setkání dítěte se žárlivostí je velká zkušenost, zkouška, kterou musí projít. Překonání této etapy totiž určí veškeré další vztahy k ostatním. Pokud tuto etapu zdolá člověk v dětství špatně nebo jí neprojde vůbec, žárlivost ho může doprovázet a obtěžovat celý život.

V dospělosti se může dokonce projevit ve formě jakéhosi celkového odmítání druhých a to se někdy objeví i v banálním každodenním kontaktu. Takový žárlivý člověk například místo toho, aby poslouchal, co ten druhý říká, dotyčného přerušuje, ujmě se slova a všechno si vztáhne na sebe („Ano, jako já...“), protože skrze ostatní vždycky vidí sebe. A z toho důvodu si myslí, že všechno ví. Někteří lidé tedy „vědí“, hovoří a píšou místo svého dítěte, partnera... Odtud tedy pramení jejich výrazný sklon k moralizování a osočování – způsob, jakým druhým vyčítají, že existují. Žárlivý člověk nic neslyší, nic nevidí z toho, co přichází od těch druhých, jeho nepřátel, a omezuje svůj život pouze na to, co si představuje on sám. Tu se vychloubá, a utvrzuje se tak ve své výbojnosti; tu ze sebe udělá nepochopenou a zavržovanou oběť. Stručně řečeno, je vždycky sám, v izolaci. Chtějí-li rodiče své potomky tohoto trápení ušetřit, je zapotřebí před žárlivostí neuhýbat a nechat děti, aby ji mohly bez jakéhokoliv dramatizování nebo morálního odsuzování vyjádřit.“ (Daloz, 2002, s. 25)

„Majetnické“ sklony děti mohou projevovat i k prarodičům (nebo naopak prarodičům či rodičům k dítěti), jako dalšímu blízkému okruhu lidí, s kterým se dítě běžně setkává. Jak uvádí Koťátková: „Dítě se snaží vyznat v několika rovinách, které obsahují přináležení do určitých skupin s různou mírou citů a způsobů citového vyjadřování. Někdy bývají odlišnosti výrazné mezi tím, jak vlastnictví vnoučka projevují jedni prarodiče a jak druhí, nebo dokonce může docházet ke snaze citově vlastnit a vyjadřovat lásku výrazně větší než druhá strana. To může vést k náročnému řešení pro rodiče, jestli si to ovšem uvědomují, ale vede to určitě ke zmatku v chápání vztahů a hodnot s nimi spojenými u dítěte. Citové přetahování se mezi rodiči nebo prarodiči o vyjádření lásky k dítěti a jakési „ovíjení“ dítěte vlastnickými vztahy určitě neblaze ovlivní jeho utvářející se sebepojetí. Může mít i různé okamžité nebo pozdější důsledky, kdy se budeme divit, jak razantně se dítě bude snažit zbavit se příliš omezující lásky ve snaze nalézt prostor pro rozvoj svojí svobodné individuality.“ (Koťátková, 2008, s. 42)

Žárlivost je jednou z často se objevujících problémů v rodině, a proto je dobře jí věnovat dostatečnou pozornost. Nelze také opomenout žárlivost sourozeneckou, projevující se přirozeným bojem o přízeň rodičů. Především kvůli různým rovinám, ve kterých se objevuje, by se neměla podceňovat, ale naopak je potřeba vyvíjet snahu o vyrovnaný přístup k dětem, což je pro rodiče i učitele někdy úkol nesnadný. Za žárlivé projevy by dítě nemělo být trestáno nebo odmítáno.

3.2 Nový sourozenec

Nového sourozence mnohdy rodiče nijak nevysvětlují, s dítětem neprobírají, a pak bývají nemile překvapeni zásadní změnou jeho chování. Od staršího sourozence očekávají, že bude rozumnější a také pomáhat. Dítě této změně nerozumí, a někdy se snaží o větší pozornost.

Touto změnou se ve své knize mimo jiné zabývá Vágnerová: „Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozeného sourozence, bojí se o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně. Na takové trauma může dítě reagovat regresí v chování (event. neurotickými projevy). Ta má svůj základ v neuvědomované potřebě stát se znovu malým a milovaným. Role „velkého dítěte“ se za této situace stává nevýhodná a dítě o ni ztrácí zájem (i když má větší sociální prestiž).“ (Vágnerová, 2000, s. 128)

3.3 Rozpad rodiny

Rozpad rodiny bývá pro dítě dalším negativním vlivem. Touto problematikou se zabývá mnoho psychologů a psychiatrů, a bylo by jistě možné ji věnovat celou samostatnou práci. Cituji zde pouze nejčastější variantu rozpadu rodiny v naší společnosti, její vliv na chování dítěte, a jak se s ní vyrovnává: „Pokud z rodiny odejde jeden rodič (většinou je to otec), chybí také model osobně významné mužské, event. ženské role. Chlapec, který žije pouze s matkou, si za této situace může najít náhradní objekt a identifikovat se s jiným mužem, i když pro něho nebude tak citově významný, jako byl otec. Eventuálně se bude ve větší míře identifikovat s matkou, která nereprezentuje mužskou roli. Určitou korekci může být pozdější zkušenost s vrstevníky, ale ta má jiný charakter, než identifikace s dospělým.“ (Vágnerová, 2000, s. 126)

3.4 Nesoulad, rozvrat, rozvod

Bohužel často se setkáváme se situacemi v okolí dětí, které jsou zasaženy skutečností rozvodu rodičů nebo jiného negativního vlivu z této oblasti. Společnost nám v tomto směru nijak nepomáhá, ba se tváří, že je to v pořádku. Bohužel z psychologického pohledu vnímání dětí je tomu naopak.

Výstižně je tato problematika uvedena následovně: „Rozvod manželství a rozpad rodiny představují jedno z nejsvízelnějších období, a to nejen pro přímé účastníky rozvodu, tj. pro rodiče a děti, ale často i pro širší rodinu. Má své aspekty sociální, etické, právní, emoční a

pochopitelně velmi důležité aspekty psychologické. Rozvod není v našich zemích ojedinělým jevem, ba právě naopak, počet rozvádějících se rodin se drží na vysoké úrovni. Je to období naplněné stresem a frustrací důležitých lidských potřeb. Je to období, jehož důsledky mohou ovlivňovat účastníky rozvodu po celý další život.

Rozvod má četné rozporné charakteristiky, protože může být považován za určité základní společenské sanační opatření, které má zamezit nesouladu a těžkým konfliktům mezi manželi, má skončit problematické spolužití a umožnit další životní perspektivy. Tyto základní předpoklady, pro které je rozvod obecně akceptován, se však ne vždy naplňují a očekávané pozitivní změny se neobjeví, naopak dochází k další frustraci, stresu a konfliktům i v době po rozvodu. (Matějček, Dytrych, 2002, s. 39)

„Všechny stresové situace, kterým je dítě v průběhu rodinného rozvratu a rozvodu rodičů vystaveno, mohou vést nejen k poruchám vývoje osobnosti dítěte, ke vzniku různých psychopatologických obrazů, ale také, zvláště u chlapců, k antisociálnímu chování. Mezi těmi dospívajícími, kteří takové chování projevují, jsou nadměrně zastoupeny právě osoby, které prožily těžký a dlouhodobý rodinný rozvrat.

Psychické rodičovství nelze zrušit! Můžeme je zapřít, potlačit, nehlásit se k němu, ale jestliže jsme se jednou rodiči stali, nemůžeme pouhým aktem rozvodu všechnu minulost odepsat a žít dále tak, jako by dítě nebylo.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 46, 47)

Matějček (1996) popisuje ještě další negativní vlivy na předškolní dítě, které není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá tudíž jakékoliv srozumitelné vysvětlení. Předškolní děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně: v rámci své poznávací rigidity a egocentrismu, pod tlakem pokračujícího rozvoje dětského svědomí se mohou považovat za viníky této situace. Myslí si, že rodič odešel, protože se chovaly špatně, protože už je nemá rád apod.

V mateřské škole jsem každý rok nejméně jedním rodičem seznámena s tím, že se rozvádí. Přijmout takovou informaci, je pro dítě vždy velmi komplikované. Ve všech případech jsem zaznamenala změnu chování nebo zdravotního stavu dítěte. Ať už se jednalo o zvýšenou plačtivost, ekzém, agresivitu, úzkostlivost. Vždy je to pro dítě velmi těžké a dlouhodobě složité období. V takových chvílích se snažím, víc než u kteréhokoliv jiného, být dítěti oporou a pomáhám mu překonávat nejrůznější úzkosti.

3.5 Nový partner

Nový partner je pro matku nebo otce pocitem štěstí a radosti. Mnohdy právě proto si rodič nepřipouští a ani neuvědomuje, jak situaci vnímá jeho dítě, které se dostává do nové role, jemu neznámé a nepříjemné. Nastalé situaci a s ní souvisejícím se změnám dítě nerozumí. „Dítě je dále stresováno příchodem nového partnera matky či partnerky otce. Často je nuceno se i proti své vůli s nimi důvěrněji seznamovat, vyžaduje se na něm mazlení a láska, kterou dítě, alespoň zpočátku, necítí. To vede často k chaotickému chápání světa, lidských vztahů a hodnot. Dítě těžko hledá odpověď na otázku, kdo je dobrý a kdo je špatný, kdo je spravedlivý a kdo je nespravedlivý, kdo je má či nemá opravdu rád. Takováto atmosféra vyúsťuje v nedostatek sebevědomí, což se projevuje v nedůvěře k lidem obecně.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 46)

Na závěr této kapitoly bych ještě zmínila, že kromě vztahových nedostatků mezi samotnými rodiči, pokud jsou oba přítomni, může mít negativní vliv na dítě i nepochopení si mezi rodinou a mateřskou školou, někdy i nedůvěra, která mezi nimi vládne, znemožňuje kladný výchovný vliv.

V následující kapitole se zabývám mateřskou školou a její úlohou.

Mezi rodinou a mateřskou školou, rodiči a učitelkami se objevuje celá řada vztahů různé kvality. Někteří rodiče projevují ke škole spíše pasivní vztah, někteří chtějí na výchovně vzdělávacích procesech spolupracovat. Na druhé straně někdy škola nedává rodičům dostatečnou možnost sledovat dění ve třídě, chování dětí a možnost vytvořit si představu o vzdělávacím systému, prostředí třídy, a spolu s ním i lépe pochopit kroky učitele, vidět jeho možnosti, okolnosti jeho pracovních postupů.

Z přečtené odborné literatury, která se zabývá problematikou výchovy a vzdělávání, se přikláním k názoru, že základy citové výchovy má předávat především rodina, tedy hlavně rodiče, kteří dítě „tvarují“ již od narození, kdy je tato tvárnost na nejvyšším možném stupni. Škola pak na tyto kořeny navazuje a dále je rozvíjí. Spolupráce rodičů a pedagogů je pak vysokým vkladem do života dítěte. (Opravilová, Uhlířová, 2010)

4 Mateřská škola

„Název „Mateřská škola“ přesně a výstižně vyjadřuje místo, charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostředně účastným vztahem i věcně moudrou a poučenou

společenskou odpovědností. Ve svém obsahu i formě připomíná rodinný dům s útulnými zákoutími pro hru, zábavu i práci a plnění povinností. V rodinném domě si může každé dítě najít své místo, do kterého se uchyluje s vědomím, že nablízku je někdo dospělý, na něhož se může kdykoliv obrátit.

V tomto otevřeném prostoru se děti učí přirozeným sociálním učení a účasti při jednání. V průběhu společných činností a vzájemných rozhovorů s jednotlivými členy rodiny se mohou děti seznamovat se vším, co je obklopuje a v přesvědčivém kontextu životní logiky sledovat postoje, názory a hodnot bez zvláštního vysvětlování a poučování. Mohou se ptát, hovořit, účastnit se rozmanitých domácích zaměstnání a získávat užitečné zkušenosti. Zde také získávají smysl pro spolupráci a řád, učí se mít ohled na druhé i respektovat a tolerovat jejich názory. Odtud pak vede cesta k sebeovládání a schopnosti koordinovat své vlastní zájmy se zájmem druhých, pomáhat si, ustoupit či prosadit se, když je třeba.“ (Opravilová, 2002, s. 30, 31)

V roce 1931 vyjádřila účel mateřských škol Jarníková slovy: „Účelem mateřských škol jest doplňovati rodinnou výchovu. Dětem ze všech vrstev společenských se např. doporučuje styk s dětmi, jenž jest tak důležitý pro zdravý, všestranný rozvoj dítěte. Bez něho není ani pravého dětství, neboť každé normální dítě po něm touží. V dětské společnosti prožívá dítě pravé dětské radosti, zvykne si společenskému životu, zvyká podříditi svou vůli.

„Dítě od dítěte se také nejlépe učí, nejlépe si rozumějí (J. A. Komenský). Děti jedináčkové nebo děti, které jsou věkem od sebe příliš vzdálené, nepoznají radosti, jež jsou údělem dětem, které se mohou vzájemně sdělovati o své radosti: nepoznají také soucitu druhova ani soucitu k dětem, jsou chudší city než děti, žijící v dětské společnosti.“ (In Opravilová, Uhlířová, 2010, s. 43)

Význam mateřské školy je v dnešní době velmi často zmiňován, ale v souvislosti s kvantitou. O tom svědčí skutečnost o změně zákona a s ní spojené nedocení významu mateřských škol. Zatímco státní mateřská škola podle školského zákona č. 561/2004 Sb. vyžaduje kvalifikované učitele (i když stále bez vysokoškolského vzdělání), u učitelů soukromých předškolních zařízení, (v současné době ještě schválená tzv. volná živnost a individuální péče), není vyžadováno žádné odborné vzdělání.

Na základě svých dosavadních zkušeností, získaných nejen praxí a studiem, ale i osobních zkušeností v některých těchto soukromých zařízeních jsem přesvědčena, že to je nezodpovědný krok ve výchově a vzdělávání předškolních dětí. Nezbytnost kvalifikovaných pracovníků pro předškolní věk podrobně vysvětluje J. Uhlířová (2003). Během mého

bakalářského studia ji bez výjimky zmiňovali všichni pedagogové, u kterých jsem absolvovala výuku.

4.1 Dítě a mateřská škola

Vytvořit pro dítě příjemné prostředí, které by mu zajistilo pohodu a radost je úkolem nejen rodiny, ale i mateřské školy. Jak dokazují různá šetření, je pro dítě dobré, když se mu postupně rozšiřuje i sociální skupina. Může tak postupně přicházet na to, že pravidla nastavená doma se mohou zásadně lišit od pravidel např. v mateřské škole, a že nejsou jediná, se kterými se může v životě setkat.

Vztah dítěte k prostředí mateřské školy je uveden Matějčkem a Dytrychem: „Pro předškolní dítě je domov přístavem bezpečí, kam se vrací z prvních dobrodružných výprav za poznáním světa – světa věcného či přírodního i toho společenského. U nás je to většinou navenek dokumentováno jeho vstupem do mateřské školy – tedy pravidelným opouštěním domova na určitou nedlouhou dobu. A víme, že některé děti takového odloučení snášejí dobře a jiné méně dobře a některé moc špatně. Bývají to děti mimořádně úzkostné, které vnímají všechno neznámé jako zvláště nebezpečné. V tomto věku děti také nejlépe přijímají vnitřní řád rodiny, uspořádání věcí, pravidla komunikace, denní rozvrh prací atd. – a samy nejvíce dbají na dodržování rodinných zvyklostí. Nikdy později v životě už nebudou samy aktivněji přijímat jakýkoliv řád tak bezprostředně a ochotně, jako v tomto věku – přibližně od 4 do 7 let.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 99)

4.2 Vliv učitelky mateřské školy na dítě a rodinu

Rodiče nemají jednoduchý výběr mateřské školy a budoucí učitelky. Dost často musí volit mezi situací bez dojíždění, s možností dítěte setkávat se s kamarády v místě bydliště, nebo dají přednost škole díky jejím prostorům, prostředí, klimatu a učitelce. Osobně se přikláním k názoru, že docházet do místní školky má vliv na klidnější nástup dne, protože cesta probíhá v klidu a ne v časovém presu, či stresu z dopravní zácpy a podobných problémů, ze kterých nervozita stoupá a přenáší se na dítě. Rozpoznat na základě zveřejněných informací o příslušné škole a jedné návštěvy v rámci „otevřených dveří“, zda se jedná o kvalifikované učitele a laskavý přístup k dětem je pro rodiče velmi obtížné.

Dítě tráví ve školce zpravidla větší část dne, než v rodině. Proto je vliv učitelky a celkového klimatu v mateřské škole na dítě, a jeho další rozvoj velmi důležitý. Učitelka by měla být v každém případě pro dítě oporou, kladným vzorem chování, vyjadřování a laskavostí. A ještě více k roli učitelky Koťátková (2005) uvádí: Učitelka je myšlenkově

i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání a učení. Pro uplatnění facilitace jako pedagogického přístupu a metody je nezbytné integrovat do svého jednání všechny tři uvedené principy nedirektivního a na osobnost zaměřeného přístupu – akceptaci, empatii a autenticitu. Učitelčin facilitující přístup nedirektivního charakteru vyjadřuje podporu emočním projevům a činí tak na základě vstřícného prostředí bez zakazování, okřikování a kritiky. Dále usnadňuje překonávání nejistoty nebo neschopnosti se uspokojujícím způsobem vyjádřit, např. tím, že učitelka nabídne slovní formulaci nebo dítě provází tak, že parafrázuje (opakuje) jednoduchá, ale pro dítě a jeho vyjádření ve hře podstatná sdělení, jako by ho utvrzovala, že ho slyší a přijímá.

5 Školní vzdělávací program

V úvodu této kapitoly uvádím základní informace ohledně platných dokumentů, na základě kterých jsem se snažila připravit školní vzdělávací program pro pedagogickou práci v mateřské škole.

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej zpracovává v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Školský zákon č. 561/2004 Sb. ustanovuje školní vzdělávací program jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP PV je dokumentem veřejným.

RVP PV je kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání (vydává MŠMT). Vymezuje zejména cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

„Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.“ (RVP PV, 2006)

Pro školní vzdělávací program jsou pilířem rámcové cíle předškolního vzdělávání, které specifikuje Skalková tímto způsobem: „Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žákem směřuje.“ (Skalková, 2007, s. 119)

Rámcové cíle předškolního vzdělávání:

- pomoci dětem získat samostatnost a schopnost projevovat se jako samostatná osobnost, působící na své okolí
- pomoci dětem v jejich rozvoji, učení se a poznání
- pomoci dětem osvojit si základy hodnot, na nichž je postavena naše společnost

V propojení s přirozeným vývojem dítěte a s postupně širšími interakcemi s okolím je obsah vzdělávání rozdělen v RVP do několika oblastí, které se navzájem ovlivňují a prolínají. Jsou to:

1. Oblast biologická (dítě a jeho tělo)
2. Oblast psychologická (dítě a jeho psychika)
3. Oblast interpersonální (dítě a ten druhý)
4. Oblast sociokulturní (dítě a společnost)
5. Oblast environmentální (dítě a svět)

(RVP PV, 2006)

Pojem kompetence Skalková vysvětluje takto: „Kompetence se chápou jako obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si zachovat i svou nezávislost. Dokument RVP PV uvádí následující kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.“ (Skalková, 2007, s. 201)

Soukromá mateřská škola, ve které jsem program rozvoje prorodinné citlivosti realizovala, není zapsaná jako školské zařízení ve školském rejstříku MŠMT, a proto nezveřejňuje svůj ŠVP. Protože jsem nedostala od majitele školy souhlas s jeho zveřejněním, uvádím o škole pouze informace, které veřejné jsou.

Motto vybrané mateřské školy: „V každém dítěti je skryt obětavý a neúnavný učitel, který dokáže kohokoliv a kdekoliv na světě dovést ke kýženému výsledku. Tento učitel nejlépe uplatní své schopnosti a pomůže dítěti k rozvoji jeho celistvého potenciálu v prostředí plném respektu a úcty.“

Mezinárodní školka rodinného typu se nachází v klidném prostředí u Hostivařského lesoparku. Škola je určena pro děti od 2,5 do 6(7) let. Budova školy je 2 patrová, skládá se ze dvou velkých tříd, malé ložnice, toalet, koupelny, kuchyně pro přípravu svačin a obědů

dovážených v bio kvalitě. Ve škole se hradí školné 15 900,- Kč/ měsíc, k němu zvlášť celodenní strava, kroužky a družina. Družina je pouze rozšířená doba provozu školky, a tak rodiče, kteří využívají delšího času než ostatní, si musí za něj připlatit.

Počet dětí přijatých pro rok 2012/2013 byl 23 ve věku 3 – 6 let.

O děti je postaráno třemi učitelkami a jedním učitelem. Ředitel je majitel školy a přímou výuku nemá. Škola spolupracuje se soukromou psychoterapeutkou.

Časový program dne:

7:30 – 8:15	ranní družina
8:15 – 8:30	příchod dětí
8:30 – 9:00	ranní elipsa, co je nového, výuková lekce dne, zpívání
9:00 – 11:30	ranní pracovní perioda, individuální svačina
11:30 – 12:00	příprava na oběd
12:00 – 12:30	oběd
12:45 – 13:00	vyzvednutí dětí s polodenním programem
13:00 – 15:30	vzdělávací pobyt v lese či na dětském hřišti, svačina
15:45 – 16:30	odpolední kroužky
16:30	vyzvednutí dětí s celodenním programem
16:30 – 18:00	podvečerní družina

Odpolední kroužky:

Pondělí:	Taneční kruh. Seznámení s různými mezinárodními druhy tanců.
Úterý:	Dramatický kroužek. V dramatickém kroužku se děti naučí vyjadřovat své pocity pohybem, improvizovat a společně rozvíjet hru.
Středa:	Hudebně pohybový kroužek. V kroužku se děti učí písničky v českém a anglickém jazyce s pohybovým vyjádřením. Seznámí se s hudebními nástroji: klavír, kytara, flétna, Orfovy nástroje.
Čtvrtek:	Výtvarný kroužek. Děti si v něm vyzkouší práci s přírodními materiály, malování různými barvami, práci se samo tvrdnoucí hmotou. Naučí se vyrábět různá přání.

5.1 Třídní vzdělávací program

Úvodem této kapitoly bych použila vysvětlení Váchové (2010), že Třídní vzdělávací program (dále TVP) je souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování realizaci a evaluaci

vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy. Povinnost vytvářet TVP není mateřským školám legislativně určena, ale z RVP PV vychází povinnost pracovat s dětmi plánovitě: „...předškolní pedagog odpovídá za to, že program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován...“ (RVP PV, s. 44). Představy o cílevědomém plánování mohou být různé, na základě RVP PV však můžeme pojmenovávat východiska, ze kterých by toto plánování mělo vycházet: složení dětí ve třídě, jejich zájmy a potřeby, podmínky třídy, pedagogové a další osoby, které ve třídě působí, požadavky rodičů a aktuální situace ve třídě.

Mým cílem bylo vytvořit třídní vzdělávací program, zaměřený na rozvoj prorodinné citlivosti v mateřské škole a sestavit ho tak, aby akceptoval jednotlivé oblasti a cíle a zároveň byl uzpůsoben výše pojmenovaným východiskům. Při jeho tvorbě jsem vycházela z poznatků uvedených v teoretické části své bakalářské práce, s ohledem na význam a důležitost prorodinné citlivosti. Zároveň jsem také využila nově získané poznatky z průběhu studia. Při přípravě programu jsem znala umístění školy, zázemí a pomůcky, předběžný počet dětí (23) a jejich věk. Neznala jsem 2/3 dětí, neznala jsem 2 nové kolegyně. Měla jsem také na paměti, že bez kvalitní atmosféry, přátelskými vzájemnými vztahy personálu školy a ochotou spolupracovat, přijetím dětí bez výhrad a s porozuměním a přirozeným reagováním, bude i předem dobře vypracovaný třídní program složité realizovat a nemusí se dostavit pozitivní výsledky.

5.2 Plán experimentu a jeho realizace

Postupovala jsem při své práci tak, že jsem analyzovala možnosti a vybírala činnosti, které nabízejí odborné publikace. Vyhledávala jsem je záměrně tak, abych mohla průběžně naplňovat oblasti zaměřené na tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, dramatickou výchovu a hudební výchovu. Každou oblast jsem si rozvrhla na jeden měsíc, abych měla dostatek času nejen na samotné činnosti a následné pozorování dětí, ale i na zapojení rodičů do programu.

Původně jsem si plánovala pozorovat vždy jen dvě děti z každého ročníku narození. Od tohoto plánu jsem upustila, protože jsem si uvědomila, že když se zaměřím pouze na 6 dětí, a tyto děti z nějakého důvodu nebudou pravidelně do školy docházet, že by to mohlo můj cíl ohrozit. Přehodnotila jsem to a zvolila variantu pozorování všech dětí ve třídě, a následně pak vybrala k vyhodnocení ty, které měly nejčastější docházku. Další plán byl, dát rodičům dotazník s otázkami týkající se zájmu o připravený třídní program a zjištění jejich případné možné spolupráce na tomto programu. I od tohoto záměru jsem musela odstoupit, protože jsem od vedení školy k němu nedostala souhlas (zdůvodněn byl tím, že je nevhodné

zapojovat rodiče do takového programu, protože by to mohlo vypadat, že je podezříváme z toho, že děti nemají rádi a že se jim nevěnují). Připravený třídní vzdělávací program jsem s vedením školy a kolegy konzultovala. Plán byl schválen s tím, že nesmím rodiče do ničeho nutit a co nejméně s nimi smím osobně komunikovat, že komunikovat s nimi chce a bude ředitel výhradně sám. Byla jsem přesvědčená, že tato práce má dobrý a smysluplný cíl, a proto bylo nezbytné rozhodnutí respektovat, aby nebyl připravený program tímto rozhodnutím ohrožen nebo i zmařen.

II Praktická část

6 Cíle

Hlavním záměrem bylo zjistit, zda lze realizovat a ověřit přínos pedagogického programu zaměřeného na prohloubení vztahu dětí předškolního věku ke své rodině. Cílem bylo zaměřit se na činnosti, které by mohly prohloubit vztah dětí ke své rodině (rodičům, sourozencům, prarodičům) pomocí integrovaných forem vzdělávací práce v MŠ. Jednotlivé části třídního programu byly rozpracovány tak, aby si děti mohly samy vyzkoušet a prožít jednotlivé formy citových vazeb v různých situacích, a následně pak přenést své poznatky směrem ke svým jednotlivým členům rodiny.

6.1 Dílčí cíle

Dílčí cíle jsem připravila takto:

- 6.1.1 Zorientovat se v tom, jak se dítě cítí v rodině a jaké vztahy jsou mezi dítětem a rodiči.
- 6.1.2 Vytvořit program rozvoje prorodinné citlivosti a realizovat ho pomocí integrovaných komplexních forem vzdělávací práce v mateřské škole.
- 6.1.3 Připravit tematické celky, které budou prohlubovat a upevňovat citový vztah k rodičům, prarodičům, sourozencům, vnímat jedinečnost své rodiny a sounáležitost s ní.
- 6.1.4 Realizovat aktivity v programu tak, aby posilovaly i vzájemné vztahy mezi dětmi a učitelkou i k prostředí mateřské školy.
- 6.1.5 Sledovat zájem rodičů o daný program, aktivovat je ke spolupráci a ověřovat jejich zájem o dané téma.
- 6.1.6 Pozorovat a ověřit si u dětí, zda se prorodinná citlivost prohlubuje.

7 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházely z připravených cílů a odpovědi na ně jsem předpokládala, že získám pozorováním během pedagogické práce s dětmi, a pozorováním vzájemného chování dětí a rodinných příslušníků během našich společných akcí.

Výzkumné otázky jsem si položila následovně:

7.1 Jaké vztahy budou v rodinách převažovat? Co děti v rodině nejvíce prožívají?

7.2 Jakou oblast vztahů by měl program především podpořit?

7.3 Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení /aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?

7.4 Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce je zaujmou a současně budou mít přínos pro posílení vztahů k rodině případně i k dětské skupině?

7.5 Jaké budou výsledky ověřování prohloubení prorodinné citlivosti?

8 Metody výzkumu

Hlavní metodou ve výzkumné části bylo především kvalitativní zpracování informací z pozorování. Část výsledků pozorování byla následně kvantifikována a vyjádřena v grafech.

Použité metody:

1. Příprava, ověření a reflektování situací, evaluace programu
2. Strukturované zúčastněné pozorování
3. Zaznamenávání do předem připravených 2 záznamových listů každého dítěte (příloha č. 1 a 2)
4. Individuální rozhovory s dětmi
5. Kontrolovaný výběr, při kterém jsem vyřadila děti s malou docházkou
6. Stratifikovaný výběr, při kterém jsem vybrala vždy 2 děti z každého ročníku narození a z obou pohlaví, celkem tedy 8 dětí (příloha č. 1 a 2)

9 Vlastní průběh programu

Na základě svých vytyčených cílů jsem se nejprve musela zorientovat v tom, jak se dítě cítí v rodině a jaké jsou vztahy mezi dítětem a rodiči. K tomu jsem měla připravené

záznamové listy. Na základě získaných poznatků jsem se v rámci možností snažila přizpůsobit připravený TVP s cílem prohloubit vztah dětí ke své rodině.

Ve své bakalářské práci uvádím pouze některé části z připraveného třídního vzdělávacího programu a to ty, které byly zaměřeny na méně obvyklé činnosti, než je kupříkladu Mikuláš nebo příprava vánočních oslav, během kterých lze předpokládat zvýšenou prorodinnou citlivost oproti běžným dnům, a obávala jsem se tak možného zkresleného pohledu na vzájemné citové vazby rodiny.

9.1 Místo a účastníci programu

Pracovala jsem se skupinou se skupinou 21 dětí ve věku od 3 do 6 let v soukromé mateřské škole v Praze 11. Jedno z dětí ve skupině je s lehkou mentální retardací a nemá přiděleného vlastního asistenta.

9.2 Doba trvání a jeho průběh

Program byl realizován od září 2012 do února 2013. Jednotlivé části jsem připravovala také s ohledem na roční období.

Záznamy pozorování a poznatky z individuálních rozhovorů jsem si časově rozvrhla 2x na září (2012) z toho 1x při nástupu dětí po prázdninách a 1x při společné akci a po ní, a dále 1x každý měsíc do února (2013). Tento časový plán jsem zvolila, protože jsem předpokládala, že mi zabere dost času a abych tak měla i rezervu pro případné prodloužení jednotlivých částí plánovaného programu. Průběžně jsem sledovala všechny příchozí děti a na závěr své práce jsem velikost vzorku pro pozorování dětí ve výzkumu udělala nejprve kontrolovaným výběrem, tj. dětí s nejčastější docházkou, a následně stratifikovaným výběrem, tj. po dvou dětech z každého ročníku obou pohlaví, celkem tedy 8 dětí a výsledky zobrazila v grafu (příloha č. 3)

9.3 Realizační fáze a jejich reflexe

Přípravnou fázi jsem si naplánovala na měsíc září, v době adaptace nových dětí společně s částí dětí z předchozího roku. Pozorovala jsem jejich chování v prostředí školy a vzájemnou komunikaci s rodiči. Tyto poznatky jsem průběžně zaznamenávala do připravených záznamových listů a to pro každé dítě dva (příloha č. 1 a 2).

Na první společné schůzce jsem rodiče seznámila s třídním vzdělávacím programem.

Zahájila jsem svůj TVP program se slovy Komenského: „*Dospělý kráčí o krok před dítětem, nabízí ruku a říká: Pojd' se mnou a já ti pomůžu otevřít svět.*“

Sestavila jsem jednotlivé části programu tak, aby bylo možné se co nejdříve vidět společně s rodiči a jejich dětmi a posoudit, jakou mají citovou vazbu, schopnost vnímat a respektovat jeden druhého. Potřebovala jsem zjistit, zda mají vůbec ochotu si udělat pro dítě čas a potřebu sdílet s ním radost i starost. Považovala jsem za oboustranně prospěšné, a to již v adaptačním období, se více vzájemně osobně poznat.

První část byla *Společné seznamovací a sportovní odpoledne* na zahradě, aby nikterak nebyl narušen řádný školní program a také, aby se rodiče nemuseli uvolňovat z práce.

Druhou část *Výtvarné dílo 20. století* jsem naplánovala před přípravou vánoční besídky tak, aby ještě byla možnost uskutečnit příjemnou podzimní procházku a zároveň zůstaly prožitky z ní v paměti pro výtvarnou řadu včetně zájmu o návštěvu výstavy nebo galerie během vánočních svátků.

Třetí část *Medvědí radovánky* jsem zvolila na leden. Chtěla jsem tak navázat na prožitky z vánoc, dokud jsou děti ještě plny jejich dojmů a ty následně využít pro připravený program.

Celou řadu plánu jsem naplánovala uzavřít *Hudební dílnou*. Předpokládala jsem, že už se budeme všichni více znát a snad rodiče budou po 5 měsících ochotni více spolupracovat, a že tím získám i zpětnou vazbu na otázku, zda se objevuje větší zájem o aktivity a dané téma třídního programu mateřské školy.

9.3.1 Seznamovací a sportovní odpoledne v mateřské škole pro rodiče s dětmi

Společným odpolednem jsem navázala na předchozí program v mateřské škole, ve kterém jsme se věnovali pohybu, letním sportům, a také jsme vzpomínali na letní Olympijské hry v Londýně.

Téma: Sport

Cíle: Adaptace v novém prostředí, porozumění si navzájem, navazování kontaktů, týmová spolupráce, schopnost překonat strach, vnímání vztahů a spolupracující tendence, základní pohybové dovednosti, uvědomění si a rozlišení různé intenzity v pohybu, dodržování pravidel, odhad, orientace v prostoru, časové uspořádání, porovnávání, budování sebevědomí a odpovědnosti.

Dílčí výzkumné cíle: Zorientovat se, jaké jsou vztahy mezi dítětem a rodiči, aktivovat rodiče ke spolupráci s mateřskou školou, prohlubovat citový vztah v rodině.

Očekávané výstupy: Respektování práv ostatních, respektování domluvených pravidel, zvládání situací a afektů v rámci normy, vzájemná komunikace, pomoc, porozumění si navzájem, posílení vztahů k rodině a v dětské skupině, koordinace pohybu, rozvoj motoriky.

Průběh společné akce:

Společné seznamovací a sportovní odpoledne pro rodiče s dětmi na zahradě (září 2012).

Časový harmonogram: začátek v 16 hodin odpoledne a podle počtu účastníků maximálně 2 hodiny. Na některých stanovištích byli dospělí (učitelé nebo kamarádi), na některých stačily pouze instrukce na listě. Zahájení bylo plánované hromadně s uvítáním a vysvětlením pravidel, ale předpoklad byl, že ne všichni přijdou včas a proto byly informace vyvěšeny u vchodu a podrobné instrukce ještě i u jednotlivých stanovišť.

Průběh akce – informace pro příchozí:

- Všechna stanoviště jsou připraveny pro pár = 1 rodič, 1 dítě. Pokud jsou přítomni rodiče oba, mohou se střídát, ale nelze, aby plnili úkol 3 členové najednou.
- Pokud máte s sebou ještě další sourozence, lze je zapojit, ale tak, abyste tvořili pár.
- U vstupu obdržíte jeden zápisový lístek, na který napíšete křestní jméno dítěte a své jméno. S tímto lístkem pak procházíte jednotlivá stanoviště. Po absolvování Vám obsluha zaznamená účast příslušného místa.
- Stanovišť je celkem 6.
- Je zcela na Vás, jaký směr a jakou aktivitou začnete, jistě je lépe se rozhlédnout a jít tam, kde je nejméně uchazečů, aby se zdařil plynulý průběh celé akce. Je dobré, když začíná rodič, jednak dítěti ukáže, jak se to dělá a také aby mu tím pomáhal překonat případný strach.
- U štafetového běhu je třeba se domluvit ještě s dalšími a vytvořit tak družstvo, které pak společně nastoupí na start.
- Po absolvování všech aktivit se s lístkem společně celý pár dostavíte k CÍLI, kde obdržíte jistě zcela zasloužený nápoj a vitamíny.

Jednotlivá stanoviště:

1. Nejdelší pěti skok (žabák)

- Pomůcky: 2 ks kolíčků a provázek na vyznačení trati, samolepky na označení délky, fixu na popis, 2 ks kolíčků a provázek na vyznačení startovní čáry.
- Příprava: Vyznačit po délce rovnou čáru s označenou metráží, podle které se skáče.
- Postup: Utvoří se pár, 1 rodič (2 skoky), 1 dítě (3 skoky)

Na startovní čáře začíná nejprve rodič 2 skoky a tam kam doskočí, začíná skákat dítě 3 skoky. Konečná délka se doměří podle předem odměřených vyznačených kolíčků vzdálenosti (Grafický součet rodič + dítě, grafické porovnávání).

2. Štafetový běh na 15 metrů

- Pomůcky: 2 ks Ringo kroužků dvou různých barev, provázek se 4 ks kolíčků pro vyznačení startu a cíle (v případě, že se běhá v trávě), 6 ks kolíčků s mašlí na vyznačení 3 úseků
- Postup: Dvě smíšená družstva 3 párů. Každý pár běží 5 m.

Páry (1rodič + 1dítě) mají první úkol najít a dohodnout se s dalšími dvěma páry pro vytvoření družstva. Společně startují vedle sebe dvě družstva. Na dráze jsou označené mety, kam se postaví jednotlivé páry. První pár je na startu, 2. pár čeká na 1. metě, 3. pár čeká na 2. metě. První pár na startu dostane dítě kroužek a spolu s rodičem za ruku běží k 1. metě. Tam dítě předá jednou rukou do jedné ruky dítěte kroužek a pokračují v běhu na 2. metu, kde opět dítěti předává kroužek. Páry běží do cíle. Pokud někomu upadne kroužek, musí se celý pár vrátit zpět na metu.

V případě velkého zájmu mohou proti sobě běžet vítězové z jedné skupiny proti vítězům druhé skupiny.....

3. Hod tenisovým míčkem do dálky

- Pomůcky: 2 ks kolíčků a provázek na vyznačení startu, pásmo na doměření vzdáleností (nejlépe předem vyznačit délku (5m, 10m, 15m, 20m, 25m).
- Postup: Na vyznačeném startu (čáře) stojí pár (1 rodič + 1 dítě). První hází dítě, spolu pak dojdou k míčku a hází rodič (ten hází opačnou rukou, aby délka hodu nebyla tak velká). V předem vyznačené trati doměřit délku hodu (Grafický součet).

4. Hod míčkem na cíl

Sklenička s překvapením. Kdo se trefí, má odměnu.

- Pomůcky: Dřevěná ohrádka (lze využít pískoviště), 6 ks skleniček, pytel zabalených bonbonů (na průběžné doplňování), 30 ks míčků (je lépe mít je v kyblíku a najednou je posbírat, než se po každém hodu zdržovat).
- Postup: Do prostoru ohrádky pískoviště umístit 6 ks skleniček a na dno každé z nich vložit 1 bonbón.

Hází se míčkem do skleničky, kdo se trefí, bonbón ze skleničky si nechá. Každý má 5 hodů. Pro rodiče vyznačit startovní čáru dál. Pro děti postačí, aby házely z kraje pískoviště.

5. Překážková chůze s míčkem

- Pomůcky: Čtvrtku s popsáním stanovištěm, křída, 6 ks kuželek, 4 ks pin pongové míčky (z toho jsou 2 náhradní), 1 kalíšek, 1 čajová lžička, 1 pastová kostka, 1 prkno, 2 židličky (které položíme přes židličky a musí se podlézt).
- Postup: Křídou vyznačíme start a šipkami pak cestu po trati, kterou musí pár projít. Utvoří se páry: 1 rodič, 1 dítě a spolu jdou na trať. Dítě s míčkem v kalíšku, rodič s míčkem na čajové lžičce. Úkolem je projít trať tak, aby míček nespádl. Když míček spadne, musí se vrátit zpět na start.

6. Skákání v pytli

- Pomůcky: Slunečník, čtvrtku s popsáním stanovištěm, 2 ks pytle, 6 ks kuličky a provázek na vyznačení vzdálenosti 2,5 metru a 5 metrů.
- Postup: Na vyznačené trati nejprve skáče rodič, pak dítě na 5m (rodič) a 2,5 m (dítě). Vzájemně si pomáhají vlézt do pytle.

Reflexe: Příprava stanovišť a organizace průběhu byla časově poměrně náročná, ale protože jsem měla nezanedbatelnou pomoc svých vlastních dětí, tak jsme to všechno připravili včas a bez větších obtíží. Rodiče s dětmi po absolvování stanovišť přišli na místo označené cíl a tam obdrželi ovoce, koláč a nápoj. Společně jsme v cíli hodnotili průběh odpoledne a povídali si o svých dojmech. Děti byly opravdu plné zážitků a průběžně žádaly rodiče o zopakování některých stanovišť. Tato situace pro mě byla velkým přínosem, protože jsem měla bezprostřední možnost sledovat, jak děti spolu s rodiči komunikují, jakým způsobem se dožadují svých potřeb a jakým způsobem na to jejich rodiče reagují.

Ukázalo se, že volba disciplín pro děti od tří do šesti let byla vhodná, a neobjevily se žádné problémy v plnění úkolů ani při tak velkém věkovém rozpětí asi hlavně proto, že měly s sebou dospělého, který jim mohl být v případě potřeby oporou. Vyzkoušely si tak nejen nové aktivity, ale vzájemnou spolupráci.

Celková atmosféra byla velmi příjemná. Rodiče, když se se mnou loučili, mi děkovali za hezké odpoledne: Někteří z nich mi prozradili, že se jim nejprve zdálo omezení jeden rodič jedno dítě špatné, že je omezují v účasti, protože nemají, kdo by se o jejich druhé dítě postaral. Nakonec to ale vyřešili třeba i tak, že si oba rodiče udělali čas, anebo požádali prarodiče, popřípadě kamarádku a ještě se mi omlouvali, že musí uznat, že to tak bylo dobře.

Druhý den děti ve škole mluvily o svých zážitcích, co se jim líbilo a také proč. Se zájmem jsem je poslouchala a namísto plánovaného řízeného rozhovoru jsem změnila postup a zapojovala jsem se do jednotlivých rozhovorů individuálně. Jeden chlapeček vyprávěl, jak táta byl smutný, že nemohl na akci přijít. Zajímalo mě, jestli na sebe třeba byli nahněvaní a dokázali si už odpustit. Jak moc si vzájemně pomáhali při plnění úkolů a jestli jim pomohlo, že jim rodič ukázal, jak to mají dělat. Byly tak plné zážitků, že mluvily jeden přes druhého a bylo dost obtížné je brzdit, aby nemluvily najednou. O tom, že jejich zájem byl velký, svědčilo to, že se dožadovaly opakování aktivit ještě v následujících týdnech.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Měla jsem možnost pozorovat a částečně i poslouchat rozhovory rodičů a dětí a sledovat jejich reakce při plnění úkolů. Ve většině případů jsem zaznamenala přátelský a tolerantní přístup navzájem, ve dvou případech jsem pak zaznamenala nepřizpůsobivost rodičů a jeden rodič neprojevil žádnou reakci ve chvíli, kdy se jejich dítě radovalo nad svým výkonem.

Během vzájemné komunikace, která se odehrávala při dožadování dětí, bylo zřejmé, že používání slov: prosím tě, děkuji, nemohl bys, není zdaleka ve všech rodinách samozřejmostí, a že rodiče nejen že samy tato slova nepoužívají, ale také je od dětí nevyžadují. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.1: Jaké vztahy budou v rodinách převažovat? Co děti v rodině nejvíce prožívají?)

Vazba páru (rodiče a dítěte) vytvářela situace, ve kterých bylo třeba spoolehnout se jeden na druhého, umět odpustit horší či nepodařený výkon partnera a následné usmíření. Postřehla jsem jednu maminku, které se nepodařil hod a syn se na ni za to zlobil. Maminka se mu omluvila, ale bylo vidět, že syn s omluvou vůbec spokojený nebyl. (Vztahuje se

k výzkumné otázce 7.2: Jakou oblast vztahů by měl program především podpořit? a k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?).

Vzájemná komunikace - v této oblasti měli někteří rodiče větší problémy, než by se dalo očekávat. V rámci štafetové disciplíny si museli najít další dva páry, s nimi domluvit účast a ještě pak s nimi ji společně splnit. Rodič se tak musel vžít do zdánlivě snadné situace pro dítě při navazování nových vztahů s neznámou osobou. V rámci nastolených pravidel plnil rodič úkol jako první a tím tak byl pro dítě vzorem, mnohdy i ukázkou toho, jak je třeba se vyrovnat s úkolem naprosto novým a neznámým = potřeba vyzkoušet nové věci i za cenu toho, že se to třeba na první pokus nezdaří. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?).

Pohyb a venkovní aktivity jsou dětem velmi blízké a povětšinou se při nich cítí přirozeně volně. Protože nebylo třeba stanovit pořadí úkolů, mohli si svobodně chodit, kam je to lákalo, ale zároveň se musely s rodičem umět dohodnout, kam půjdou a také se rozhodnout, zda případně čekat na disciplínu anebo pokračovat tam, kde je právě volno. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.4: Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce je zaujmou a současně budou mít přínos pro posílení vztahů k rodině a dětské skupině?).

Akce se zúčastnilo 75,2% rodičů s dětmi, 70,5% se program líbil a hodnotili ho velmi pozitivně, a zároveň přiznávali, že se obávali svých neúspěchů v oblasti sportu. Shodovali se v názoru, že to byl příjemný způsob, jak se spolužáky svých dětí, jejich rodiči a učiteli seznámit.

9.3.2 Výtvarné dílo 20. století, návštěva galerie, výstavy

Krása, umění a výchova je další neméně důležitou součástí prorodinné citlivosti. Přikláním se k tomu, co řekl Spousta (1995), že: ...umění musíme učinit základem výchovy, protože může působit již od dětství, kdy ještě rozum spí. A když se dostaví rozum, umění má už připravenou cestu. Člověk musí projít estetickým stavem, aby dospěl do stavu rozumového a mravního. Dokud nepřivykne své tělesno zákonům krásy, není schopen postihnout, co je dobré a co je správné. Není jiné cesty, jak přeměnit smyslového člověka v rozumnou bytost, než jej činit napřed estetickým.

Výtvarnou řadou jsem navazovala na předchozí téma o rodině a jejích členech.

Cíle: Prohloubit citovou vazbu prostřednictvím společného prožitku z uměleckého díla, naučit se vnímat svět kolem nás, vytvořit představu o tom, jakým různým způsobem se může dát najevo láska.

Dílčí výzkumné cíle: Realizovat aktivity v programu tak, aby posilovaly vzájemné vztahy v rodině. Iniciovat zájem rodičů o činnosti dětí ve škole a navodit potřebu se na ní dále aktivně podílet.

Očekávané výstupy: Poznat a prožít výtvarné dílo moderního umění, zájem o společnou výstavu, vzájemná potřeba jeden druhého v tomto případě pro možnost mít se s kým podělit o prožitek, vnímání přírody a zvířat jako neoddělitelné součásti každodenního života. Seznámení se v praxi s různými technikami výtvarného umění.

Pomůcka: obraz J. Miró: Lidé a pes na slunci a dala ho do třídy (příloha č. 4).

Vybrala jsem si tohoto malíře, protože jsem chtěla dětem ukázat jeho rozmarnou (šprýmovou) formu umění. Cíleně pak tento obraz, protože jsou tam pro děti velmi blízké postavy, zvíře, slunce, hvězdy. Také jsem chtěla ukázat výtvarné techniky, které ještě nejsou dětem známe a jakým způsobem se dá při tvorbě obrazu postupovat.

Připravila jsem si pár otázek pro situaci, až si děti obrazu všimnou. Nejprve jsem s nimi chtěla vézt společný rozhovor, ale stává se, že děti často používají odpovědi ostatních dětí a nepřemýšlí nad otázkou a odpovědí samostatně, někdy se bojí říct své pocity před ostatními, a tak jsem vedla rozhovory o obraze individuálně a průběžně si odpovědi zaznamenávala. Mým záměrem bylo jim předem neprozradit název díla, ani se mu blíže věnovat hned na začátku, abych měla možnost zjistit, jestli si děti dokážou spojit dílo s prožitkem z činností. Otázky pro rozhovor jsem si zvolila následovně: Co na tom obrázku vidíš? Zdá se ti obrázek veselý nebo smutný? Kam asi ti lidé jdou? Proč asi šli společně na procházku? Mohl někdo z obrazu odejít? Je na obrázku tma anebo svítí sluníčko?

Téma výtvarníci, malíři jsem plánovala v rozmezí zhruba dvou týdnů a rozdělila ji do několika bloků:

První část výtvarné řady – Pes

Nejprve jsem vzala psa do mateřské školy a povídali jsme si o něm, jak vypadá, jak se chová, co všechno musíme dělat, když máme vlastního psa, jaké druhy psů znají a k čemu se psi používají. Jak takový pes projevuje radost nad tím, když někdo přijde domů. Jak projevujeme radost my, když přijde někdo z rodiny, nebo prarodiče k nám domů. Snažíme se

jim udělat radost, jak? Nakonec jsme si psa obkreslili na balicí papír, aby tam s námi (jako) zůstal, i když ho odvedu pryč.

Všichni i se psem společně jsme šli na vycházku. Na vycházce jsme sledovali, co všechno je pro příjemnou vycházku důležité (nejen s kým jdeme, zda je nám tak spolu dobře, co je kolem nás, co se nám tam líbí a co ne a také, jestli se na nás dívá sluníčko).

Druhá část výtvarné řady - Hra s představami: Co tě napadne, když se řekne pes?

Cíl: Prohlubování a upevňování citových vztahů ke všem členům rodiny, posilování vazeb a vztahů mezi dětmi a učitelkou i k prostředí mateřské školy.

Dílčí cíle: Hra s představami, prožitek, fantazie, představa, zaujmout dítě tématem jemu blízkým (zvířata), kreslení, naučit se citlivě kritizovat i kritiku přijímat.

Očekávané výstupy: Učí se a soustředí na činnost a záměrně si pamatuje, všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, ovládá řeč, vyjadřuje samostatně své myšlenky. Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřený aktuálnímu dění.

Pomůcky: papírové čtvrtky A4, tužky, pastelky

Pracovní postup:

Nakreslit na čtvrtku cokoliv, co souvisí se psem. Dle vlastní volby nejprve tužkou nebo pastelkami. Následovalo představování vlastních kreseb, které proběhlo tak, že každé dítě zvedlo obrázek a ukázalo ho ostatním s tím, že popsalo, co nakreslilo. Když všechny děti představily své obrázky, požádala jsem je, aby je nechaly ležet na stolečcích a šly si ještě jednou z blízka prohlédnout všechny obrázky svých kamarádů, a zůstaly stát u obrázku, který se jim nejvíce líbí. Nakonec si připevnily obrázky kolíčky na vlasec, který máme na vyvěšování obrázků.

Reflexe: Některé děti mají doma svého psa a tak vyprávěly, co všechno musí dělat a také, co jim třeba jejich pes provedl, když byl doma sám. Původně jsem si plánovala, že část pro rozhovor bude kratší a budeme věnovat více času procházce a povídání venku. Děti toto téma a hlavně živý pes natolik zaujalo, že se nám diskuze o psech hodně protáhla. Ani jedno ze zúčastněných dětí se neoddělilo pro jinou činnost. Jedna holčička věděla, že se psi také používají pro pomoc lidem se zrakovým postižením.

Živý pes (Rhodeský Ridgeback) a seznámení se s jeho potřebami, nezbytně nutnými činnostmi spojenými a s jeho chovem doma, byl pro děti velkým poznáním a přínosem. Chovaly se k němu hezky, měly radost, když se nechal pohladit a někdy jim dal i „pusu“.

Zeptala jsem se, kdo z nich by byl ochoten věnovat svůj čas (na hraní) péči o psa, kdo by byl ochoten každé ráno vstávat dřív, tak to se hlásila více než polovina dětí. Když jsem výčet povinností více rozšířila a vysvětlila, že se musí chodit s ním ven každý den a to i v zimě, dešti, mrazu a i v době, kdy jsou třeba v televizi pohádky, nebo by musely přerušit nějakou hru, bylo vidět na jejich tvářích hodně rozpaků. Využila jsem této atmosféry pro další dotaz, zda si myslí, že pro ně rodiče také tolik věcí dělají a zda to pro ně dělají stále. Děti neodpověděly. Zkusila jsem otázku, co dělají pro rodiče, když jsou nemocní. Na tuto otázku odpovědělo pouze jedno dítě, že *přinese mamince telefon*.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Více než polovina dětí po vycházce na téma co tě napadne, když se řekne pes, zvolila výběr kresby psa, sebe a někoho z rodiny. Z toho soudím, že na ně společná vycházka se psem zapůsobila, a si spojily vazbu příjemného prožitku s někým z rodiny. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/ aktivity zaměřené na posílení vztahů k rodině případně i k dětské skupině?) Ještě dlouhou dobu se mě děti ptaly, kdy zase přivedu psa do školy. Během vycházky se domlouvaly, kdo psa povede na vodítku, jejich zájem byl velký a musely se umět dohodnout, jak to bude. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.4: Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce je zaujmou a současně budou mít přínos pro posílení vztahů k rodině případně i k dětské skupině?).

Na základě získaných odpovědí ze společného rozhovoru jsem si ověřila, jak málo dětí vnímá potřebu pomáhat svým členům rodiny a neuvědomuje si, co pro ně rodiče dělají. Jak důležité je vézt k poznání, že se láska nevyjadřuje pouze pusou nebo dárkem. (Vztahuje se k 7.2: Jakou oblast vztahů by měl program především podpořit?).

Třetí část výtvarné řady – Slunce: Jaké by to asi bylo, pohladit si zapadající slunce?

Cíl: Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, planetou Zemí. Prohloubit zájem ze strany rodičů o činnosti dítěte v mateřské škole.

Dílčí cíle: Jaký má význam pohlazení? Co všechno lze pohlazením vyjádřit? Nálady, pocity, doteky, význam tepla domova. Prožitkové učení.

Očekávané výstupy: Rozvoj představivosti, tvořivosti, jemné motoriky; nové výtvarné techniky; vzájemná spolupráce, nové poznatky o slunci; dítě dokáže vyjadřovat své pocity, nálady různými způsoby.

Průběh výtvarné řady:

Ráno nechám ve třídě položenou knihu o vesmíru, ve které jsou velmi pěkné obrázky slunce a jeho zbarvení. Pozoruji děti, zda si ji někdo sám začne prohlížet a jestli si někdo spojí červenou barvu slunce z knihy se sluncem na obrázku: Lidé a pes na slunci, na kterém má slunce sytě červenou barvu. Některé děti si vzpomněly na naše společné pozorování slunce při vycházce se psem.

Při ranní pohybové chvilce si připomeneme básničku: Slunce. Ráno slunce přišlo k nám, my jsme jeho zlatý chrám, zlatou kolébkou budeme sluníčku, jen a jen v dobrém srdíčku. Kdo má v srdci sluníčko, má na tváři úsměv a červené jablíčko. Pod nohama pevná zem, nad hlavou modré nebe, rukama tvořím celý den, a v srdci mám úsměv a tebe. Text básně jsme spojili s pohybem.

V návaznosti na básničku o slunci pokračujeme s výtvarnou prací.

Pomůcky: Papírové sáčky jakékoliv velikosti, noviny na výplň, papírová lepenka (páska), proužky novinového papíru, škrobové lepidlo nebo Herkules, temperové barvy v kelímcích, štětce, velká pracovní plocha vhodná pro lepení.

Pracovní postup: Papírový sáček naplnit kuličkami zmuchlaného novinového papíru, vytvarovat podle své představy, případně nakonec zafixovat papírovou lepenkou. Proužky novinového papíru namáčíme do lepidla a omotáváme kolem základní části. Tak postupně vytvoříme plastiku. Než proužek papíru přikládáme na podklad, vždy z něj odstraníme přebytečné lepidlo (protáhnout proužek mezi dvěma prsty). Zcela suchou plastiku pomalujeme temperovými barvami. Opět nechat uschnout.

Po úplném uschnutí nabarvených sluníček si uděláme vlastní „sluneční“ výstavu. Ke každému slunci pak společně vytvoříme cedulku se jménem a názvem slunce. Děti si navzájem hodnotí vytvořená díla. Ptám se dětí, kdo z nich už někdy byl na nějaké výstavě, na jaké a zda se mu líbila. Proč se taková výstava dělá, co všechno můžeme vystavovat. Navrhnu dětem, jestli by nechtěly pozvat někoho z rodiny na naši výstavu. Některé děti se mě ptají, jestli by mohly pozvat i své sourozence, anebo prarodiče.

Reflexe: Děti k tématu slunce přistupovaly s velkým zájmem. Slunce je pro ně oblíbeným tématem, rády ho kreslí a tento druh výroby slunce je velmi zaujal. Při výběru barvy pro pomalování slunce několik dětí zvolilo červenou barvu, prý proto, že chtěly mít slunce stejné, jako je na obrazu (Lidé a pes na slunci). Potěšilo mě, že aniž bych na obraz při výrobě

slunce poukazovala, si obrázek pamatovaly a výběr barvy slunce s ním spojily. Naopak jsem nezaznamenala při práci žádný poznatek spojený s knihou o vesmíru.

Opět jsem si ověřila, že ukázky v encyklopediích nejsou pro předškolní děti zcela vhodné. Přesto jsem možnost využití tímto způsobem nezavrhl, protože předpokládám, že v dětech zůstane poznání, že takové knihy existují a že jsou tu proto, abychom do nich mohli nahlédnout, když potřebujeme zjistit nějaké přesnější informace.

Když si děti odnášely svá sluníčka na určené místo pro výstavku, chválila jsem, jaké je udělaly a jestli bych si je mohla pohladit, když už nemůžu hladit opravdové slunce. Řekla jsem, že mám slunce ráda a proto ho hladím. Bezprostředně potom se mě jedna holčička zeptala, jestli mě může pohladit. Když jsem si sedla, aby mě mohla pohladit, přidaly se k ní i další děti. Bylo to nádherné poděkování.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Kromě tří rodičů dětí se ostatní přišli na výstavku do třídy cíleně podívat. Znamenalo to tedy, že děti skutečně o své práci vyprávěly a podařilo se jim své rodiče do jejich činnosti vtáhnout. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?).

Čtvrtá část výtvarné řady - Jsme malíři a výtvarníci a tvoříme nové šaty na postavu z obrazu.

Cíl: Prohloubit vztah k umění a k sobě navzájem.

Dílčí výzkumné cíle: Aktivovat rodiče ke spolupráci a zájmu o dané téma; seznamování se světem lidí, kultury a umění, rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit; vyvolat potřebu jít na skutečnou výstavu.

Očekávané výstupy: Rozvoj tvořivosti, vytvoření si vztahů ke kultuře a umění, hra s barvou, geometrickými tvary, postavou.

Pomůcky: Kousky různých barevných papírů, lepidlo, nůžky, černá tuš, špejle s vatou, černý fix, archy balícího papíru formátu A2.

Pracovní postup:

- Nůžkami vystříháme různé geometrické tvary

- Tyto tvary položíme na podkladový papír. Zkusíme vytvořit nějaké postavy, psa, kočky. Podle vlastní volby. Tento tvar pak nalepíme na podkladový papír.
- Černou fixou pak dokreslíme linky a puntíky.

Průběh:

S formulací úkolu jsem si nebyla úplně jistá, zda budou děti schopné oblékat vymyšlenou postavu. Raději jsem proto pozměnila činnost tak, že jsme si obrázek pouze prohlíželi a mluvili o použitých barvách. Změnila jsem také původní záměr, aby si děti stříhaly kousky barevných papírů, protože jsem se obávala, že by činnost byla moc dlouhá, a proto jsem předem nastříhala díly barevných papírů, velikostí podle skutečného obrazu a použitých barev. Nejprve děti chodily k obrazu a prohlížely si ho. A protože jsem zaznamenala určité rozpaky, když jsem jim řekla, aby zkusily vymyslet šaty na malířovu postavu a tak jsem je dále motivovala, aby si zahrály na malíře a výtvarníky a domluvily se s kamarády do skupinky (vytvořily jednu čtyřčlennou skupinu, tři tříčlenné, a jednu dvoučlennou) a vymyslely si společně úplně cokoliv, nějaký svůj vlastní obraz. Po zadání tohoto úkolu už začaly vymýšlet a tvořit. Každá skupina dostala k velkému formátu papíru ještě balíček připravených nastříhaných barevných dílků. Obraz „Lidé a pes na slunci“ měly po celou dobu postavený na stojanu uprostřed místnosti. Byla jsem mile překvapena velkou spoluprací dětí. Vzájemně si nechávaly prostor pro tvorbu na velkém formátu papíru, domlouvaly se, pomáhaly si nalepovat, a následně když černou tuší dokončovaly své práce, tak pro ně nastala nová a neobvyklá situace, protože se „podepisovaly“ jako skuteční malíři.

Nakonec jsme všichni společně procházeli kolem obrazů a děti ostatním vysvětlovaly, co vytvořily. Práce je zaujala. Nakonec jsme je vystavili do šatny.

Reflexe: Přemýšlela jsem nad tím, jak vyřešit situaci, když nemám možnost s dětmi osobně jít na výstavu. Jak je motivovat, aby o tom doma mluvily a zároveň měly potřebu na opravdovou výstavu jít. Přemýšlela jsem, jak do celé činnosti zařadit i vztah dětí ke své rodině a jakým způsobem ukázat, jak projevit cit - potřebu být spolu (společná vycházka, péče o zvíře, společná návštěva výstavy).

Vymýšlela jsem, jak nejprve přiblížit dětem všechny prvky, které jsou obsaženy na obraze. Přiblížit je tak, aby jim „utkvěly“ v hlavě. To, co si „osahají“, to tam zůstává. Jak jim vysvětlit, že jeden námět se dá zobrazit více možnostmi (plastika, kresba, koláž). Jak jim nahradit veřejnou výstavu (uspořádáním naší vlastní a pozvat pak na ni rodiče (příloha č. 5).

Seznamování s uměleckým dílem (obrazem), který jsem zvolila, bylo zajímavé. Tímto způsobem jsem s dětmi pracovala poprvé a měla jsem pochybnosti, jestli právě práce s obrazem je vhodná pro seznámení se s uměním. Myslím, že moje pochybnosti byly zbytečné. Menší děti měly s lepením problém, ale starší děti jim pomohly i bez jejich dožadování se pomoci. Jak moc na tuto skutečnost měl vliv zájem o práci s řídkým lepidlem, anebo cílený program rozvoje vzájemné citlivosti nedokážu posoudit. Takto koncipovaná výtvarná práce děti zaujala.

Zaznamenala jsem si odpovědi dětí z reakce na obraz a část z nich uvádím:

Co vidíš na obrázku? *Panáčka, panáčky, strýčka, sluníčko, kočičku, housle, basu, hvězdičku, človíčka, kocour nese kočku, myšáka, myš, oči, pusu, letadlo, čumák, nožičky, táta a syn, postavy hrající muziku..*

Je obrázek veselý nebo smutný? *Veselý, protože je šťastný. Smutný protože nemá pusu.*

Kam ti lidé jdou? *Do školky, do lesa, k moři, do auta, na louku, do obchodu, domu.*

Proč šli spolu na procházku? *Aby jim nebylo smutno, aby se nebáli, aby mohli blbnout, aby se podívali na babičku, mohli si hrát, aby se mohli napít, byli venku.*

Mohl někdo z obrazu odejít? *Ano, protože je umazaný kraj (rám); ano protože je zabalený; ne protože pán nemá boty.*

Je na obrázku tma anebo svítí sluníčko? *Je tam noc, jsou tam hvězdičky; červené sluníčko nehřeje; není tma, svítí hvězdičky.*

Proč se jedná o věkově a pracovně velmi rozdílnou skupinu dětí, bylo by vhodnější si rozdělit děti na menší skupiny. Takto koncipovaná výtvarná řada děti zaujala.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

V průběhu seznamování se s obrázkem jsem v odpovědích dětí zaznamenala vyjádření své zkušenosti a citové souvislosti (např. *Aby jim nebylo smutno, aby se nebály, šly za babičkou*).

(Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?). Reakce rodičů na výtvarná díla byla vesměs pozitivní, pouze troje rodiče nejevili o díla žádný zájem. Ostatní naopak projevili velkou účast a tak jsem toho využila k tomu, že jsem vysvětlila, že nemáme možnost z organizačních důvodů navštívit skutečnou výstavu, a proto

jsem si vytvořili vlastní výstavu. Naznačila jsem jim, že by třeba dětem mohl přinést Ježíšek dárek: vstupenku na výstavu.

9.3.3 Medvědí radovánky

„Kdo se chce stát učeným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih“ (J. A. Komenský).

Touto řadou jsem navázala na téma práce s knihou a rozvoj čtenářské gramotnosti.

První část dramatické řady - Medvědi

Cíl: Vyjádřit své představy a zkušenosti, citové souvislosti v průběhu denní aktivity a činnosti v mateřské škole.

Dílčí cíle: rozvoj kooperativních dovedností; zpřesňování smyslového vnímání.

Dílčí výzkumné cíle: Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat.

Očekávané výstupy: Vyzkoušet si prostřednictvím hrané role toleranci, umění odpouštět, udělat někomu radost; poznat, co je ve vzájemném vztahu důležité; představivost, vzájemná komunikace, verbální a neverbální vyjadřování, rozeznávání čichem.

Pomůcky: kniha Černíka Z., Malá medvědí knížka, 2 hnědá trika, zástěru, čepice, krabičky různých velikostí, balicí papír, mašle, 2 sklenice, vystřiženou rybu z papíru (kapr), na velký balicí papír nakreslený smrk, 2x misky s medem, 2x se solí a 2x s ovesnými vločkami, lžičky podle počtu přítomných dětí.

Průběh:

Při ranních volných hrách nechám potichu hrát hudbu z večerníčku: *Brum, brum, brum*. Na stůl položím knihu o zvířatech, otevřenou na stránce s medvědy.

Na ranní pohybovou chvíli jsem si připravila několik říkanek o medvědech. Předříkávám je a při tom napodobuji, co je v textu. Děti se postupně přidávají:

1. Říkanka: *Medvěd zpívá, hlavou kývá, maličký se na něj dívá. Medvěd tančí, přitom bručí, maličkého tančit učí. Chodí medvěd po zahradě, veliký, huňatý, ukaž, ukaž, co ty umíš, medvěde dělati.*
2. Říkanka: *Já jsem malý medvídek, šikovní jsem, to bych řek. Když se chytím za paty, umím dělat obraty, kotouly a kotrmelce, žádnému se věřit nechce, ale to je jasná věc, že jsem umělec.*

3. Říkanka: *Prší, prší, voda kape, starý medvěd bláto šlape, otočí se dokolečka a stočí se do klubička.*

Následuje hra na medvěda, kterou některé děti již znají, a domluvíme se, že až uslyší hrát flétnu, tak si všichni lehnou na zem, jako že tvrdě spí. Děti stojí ve skupině v rohu herny v označeném území. Určené dítě-medvěd-chodí po herně a děti k tomu říkají: *Chodí medvěd po lese, jahody si sbírá. Ale když se unavil, pročpak neusíná?* Medvěd si lehne a spí. Děti chodí po herně, přibližují se k medvědovi se slovy: *Vstávej, Mišo, vstávej už, ty tak dlouho spíš! Zahrajeme si na honičku, že nás nechytíš!* Medvěd se začíná probouzet, mručí a protahuje se, což je pro děti signálem k útěku. Běhají po herně, snaží se vrátit na své označené místo v rohu herny, medvěd je chytá. Nechám děti několikrát vystřídat a nakonec je připravím na čtení pohádky.

Druhá část dramatické řady - Čtení kapitoly: Medvědí vánoce

Nedvědovi cosi z té knížky začalo vrtat hlavou, takže toho v noci moc nenaspal. Několikrát se probudil a pokaždé se běžel podívat do zrcadla, jestli od toho vrtání nemá na čele díru. Ráno už dokonce vypadal, jako by mu uletěly včely. Naštěstí ale byly na svém místě v úlu. Tím se mu trochu ulevilo, i když v něm dál hlodal neklid. Přitom nevěděl proč. Pak na to konečně přišel. Vzpomněl si totiž, že se v pohádce mluvilo o zimním spánku. A s hrůzou si uvědomil, že když v zimě spí on s Miškou, možná o leccos přicházejí a leccos zaspí. Co s tím? Vzdát se několikaměsíčního odpočinku rozhodně v úmyslu neměl, bude to tedy muset vyřešit nějak jinak. Dlouho usilovně přemýšlel, až se mu nakonec rozsvítilo – tak silně, že se lekl, jestli nezapomněl zhasnout. Prohlásil: „Mimochodem, Miško... Dneska budeme slavit Vánoce.“ „Ale, vždyť je červen,“ kníkl Miška, „a Vánoce jsou v prosinci.“ „Jenže to všichni medvědi spí,“ vysvětlil Nedvěd, „takže my oted'ka budeme slavit Vánoc na svatého Jana.“ To znělo rozumně. Miška proto už nic nenamítal. Představa vánočních oslav se mu začala docela zamlouvat. S Vánocemi jsou, jak známo, spojené mnohé věci příjemné, ale i některé nepříjemné: například úklid. Medvědi se však dohodli, že veškeré gruntování zruší. Nebudou mýt podlahu, luxovat ani utírat prach, budou si jen a jen užívat. Koneckonců, mají to přece být svátky radosti, a ne starostí. V každém případě si sestavili seznam toho, co musejí udělat pro jejich zdárný průběh. Čekaly je čtyři úkoly: 1. Obstarat dárky. 2. Obstarat vánoční stromek. 3. Obstarat kapra na štědrovečerní večeři. 4. Obstarat ozdoby na stromek.

Dárky mají být překvapení, a tak hned přešli k druhému bodu. Najít nějaký vhodný stromek nebyl problém, bydleli přece v lese. Rozhlédli se kolem sebe a vybrali si urostlou borovičku přímo naproti brlohu. Zbývající povinnosti si rozdělili. Nedvěd sežene kapra a Miška si vezme na starost ozdoby. Nedvěd po odpoledním spánku šel k řece ulovit nějakého šupináče. Voda se sice hemžila rybami, ale chytit rybu se mu žádnou nepodařilo, ani na udici, ani podběrákem. Pokusil se tedy nějakou plácnout tlapou, jenže všechny mu vždycky uplavaly a ještě se mu smály. Pravda, ryby se vlastně smát nemůžou, ale kdyby mohly, chechtaly by se mu, až by se za břicho popadaly. Nakonec to Nedvěd vzdal a šel kapra koupit do městečka. Ukázalo se, že s košíkem v samoobsluze umí zacházet daleko líp než s rybářským náčiním. Zaplatil u pokladny, popadl rybu do tlamy a namířil si to domů. Na ulici na něj začala troubit auta a zastavovala. Nedvěd si myslel, že řidiči chtějí jeho rybu, ale ve skutečnosti troubili a zastavovali proto, že jako správný mimochodník šel mimo chodník, prostředkem vozovky, a způsobil tak dopravní chaos. Naštěstí brzo zahnul k lesu, kde nic nejezdilo. Když už se blížil k brlohu, řekl si, že by měl zkontrolovat, jestli sem mu kapr v horku nezkazil. Zastavil se tedy a kousíček z něho ukousl, jen na špičku ocasu, aby se to moc nepoznalo. Pak si ovšem vzpomněl na přísloví, že ryba smrdí od hlavy a ukousnul mu hlavu. Ale co když tenhle kapr výjimečně smrdí odněkud jinud, napadlo ho, a radši ho pro jistotu ochutnal i uprostřed. Pořád si však nebyl stoprocentně jistý, zda kapr není zkažený, a tak ukousával a ukousával, až zbyla jen kostřička. Nedalo se nic dělat – musel se otočit a jít koupit nového. Mezitím se připozdilo a v obchodě zavřeli. A tak se domů vrátil s prázdnou. O moc líp se nevedlo ani Miškovi, pověřenému zdobením vánoční borovice. Rozhodl se totiž, že na ni pověsí čokoládové bonbóny v blyštivém staniolu. Vypadalo to hezky, ale po chvíli v něm zahlodala pochybnost a dostal strach, že se čokoláda v horku rozteče. Zkusmo jeden penízek rozbalil a opravdu: byl celý rozměkklý, nezbyvalo než ho sníst. A jelikož se Nedvěd dlouho nevracel, Miška bonbony postupně spořádal všechny. Takhle to dopadlo. Přišli o sváteční večeri i vánoční ozdoby. Naštěstí je pod stromečkem čekaly dárky. Nedvěd dostal od Mišky sklenici medu a Miška od Nedvěda pro změnu – medu sklenici! Možná to nebylo až tak velké překvapení, ale medem medvěda nikdy neurazíte. Oba byli moc spokojení a hned si dali do čumáku. Ten med. O vánoční osvětlení, na které v tom shonu úplně zapomněli, se jim postaraly hvězdy na nebi a světlušky. Ty se kolem nich rozsvěcovaly a zhasínaly jako elektrické svíčky – vždyť nebyl jenom medvědí Štědrý večer, ale i svatojánská noc. Nedvěd při pohledu na blikající tmu celý zjhl a svěřil se: „Ty Miško, trochu jsem přemýšlel o tom, na co ses mě včera ptal... Jestli tě mám rád... Myslím, že už to vím. A ani tě kvůli tomu nebudu

ochutnávat...“ Když nepřišla žádná odpověď, otočil hlavu k Myškoví. Ten měl zavřené oči a tichounce oddechoval.

Během četby jsme si povídali o přečtených částech textu a měla jsem tak jistotu, že poslouchají, textu rozumí a byla jsem s nimi v kontaktu. Po dočtení jsem se děti ptala: *Jak se to dá udělat, když chci dát najevo, že mám někoho rád? Potřebujeme kamarády? Potřebujeme rodinu? Rozhněval nás někdy někdo doma? Odpustili jsme mu to? Proč?*

Průběh dramatizace hry:

Navrhla jsem, že bychom si mohli zahrát na medvědy a jejich vánoce. Rozložila a nabídla jsem připravené pomůcky. Děti si hru organizovaly, kdo co bude dělat. Jedna dívka mě požádala o pomoc s nasazením čepice, jiná o zavázání zástěry. Vymýšlely, jak vyřešit bonbóny na stromeček. Vyčkávala jsem, a když jsem viděla, že si nevědí rady, podala jsem barevný krepový papír, jestli by nedal použít na ozdobu stromečku, že půjde snadno zakroutit proužky a přilepit na stromeček. Dva chlapci si namísto hry chtěli zabalit dárek (do připravených krabiček) pro maminku. Šli si tvořit dárek (nakreslili ryбку a vystříhli), který zabalili do krabičky jako překvapení pro svou maminku. Tři z dětí seděly rozpačitě stranou a neprojevují tendence se zapojit. Navrhla jsem, že budeme společně dělat obecnostvo, a že jim nakonec můžeme zatleskat.

Po skončení hry jsem dětem nabídla, jestli by chtěly jako medvědi ochutnat med. Úkolem bylo ho čichem rozeznat. Protože děti většinou bývají nedočkavé, měla jsem připravené misky se stejnými kombinacemi 2x misku s medem, 2x se solí a 2x s ovesnými vločkami. Na zakrytí očí používáme čepice přetažené přes oči (snášejí je lépe než uvázaný šátek). Kdo med poznal, mohl ho ochutnat. Protože vím, že ho mají rádi, tak jsem jim navrhla, že ty děti, které med rozeznaly, dostanou dvě lžičky a ostatní jednu lžičku medu jako odměnu za krásné představení, které nám zahrály. Proti tomu nikdo neprotestoval.

Reflexe: Během hry pozoruji děti, zda někdo z nich bude předvádět nějaké nepříjemné nebo příjemné zážitky spojené s rodinou a vánocemi. Z těchto prožitků jsem nic nezaznamenala. Při čichové zkoušce pouze tři děti rozeznaly med. Mrzelo mě, že se mi do medvědí hry nepodařilo vtáhnout všechny děti. Naopak mě potěšilo, že dva chlapci projevíli zájem udělat mamince radost výrobou a zabalením dárku.

Zaznamenala jsem si odpovědi dětí na otázky, které jsem jim dávala po dočtení pohádky a část z nich uvádím:

Jak se to dá udělat, když chci dát najevo, že mám někoho rád? *Koupím mu zmrzlinu. Dám mu pusku. Nevím.* Potřebujeme kamarády? *Ne. Ano. Když si chci hrát.* Potřebujeme rodinu, mámu a tátu? *Ano. Chodí pro mě. Jezdíme za babičkou. Hrajeme si. Dává mi jídlo.* Rozhňeval nás někdy někdo doma? *Ne. Ano, Matěj mi vzal auto, se kterým jsem si hrál. Maminka, protože jsem si musel uklidit hračky. Nesměl jsem se dívat na pohádku.* Odpustil jsi mu (jí) to? *Ne. Nevím.*

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Pohádka spojená s vánocemi a dárky pravděpodobně dva chlapce motivovala k vyjádření citu (udělat někomu radost), protože když jsem připravila pomůcky pro hru na medvěda a viděli je, tak hned reagovali, jestli si mohou vzít krabičky, aby do ní zabalili dárek pro maminku. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3 Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické péče pro prožitkové učení/ aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů). Děti se s chutí pustily do hry, které předcházela četba příběhu. I v tomto případě se mi potvrdilo, že témata se zvířaty a spojená s pohybem jsou pro děti oblíbeným námětem. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.4, Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce zaujmou a současně budou mít přínos pro posílení vztahů k rodině popřípadě i k dětské skupině?).

Třetí část dramatické řady - Narozeniny

Cíl: Prohloubení vztahu dětí ke své rodině a k sobě navzájem.

Dílčí výzkumné cíle: Seznamování se pravidly chování ve vztahu k druhému; posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním členům rodiny, v mateřské škole, v dětské herní skupině; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady).

Očekávané výstupy: Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností, poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě, osobní spokojenosti.

Pomůcky: Ubrusy, květiny a vázu, papírové talířky, kelímky, nůžky, lepidlo, letáky z velkoobchodů potravin, ze kterých nechám pouze stránky s jídlem, potravinami a nápoji.

Průběh:

Dalším pokračováním na téma medvědi je písnička *Kolíbaná (brum brum brum)* o medvědech. Tentokrát již pouštím hudbu i se slovy a zpíváme si ji. Hodně dětí ji zná, a tak si ji zpíváme znovu a doprovázíme se na Orfovy nástroje. Znovu si ještě písničku zazpíváme a napodobujeme medvědy, jak sedí u kamen a tulí se k sobě.

Nakonec si společně povídáme o textu písničky. Co to znamená: *Pak si v teple posedí, a tak ani nevědí, že než kožich a čepice, že daleko více, hřeje láska medvědí?* Děti na to mlčely. Ptala jsem se, jak bychom třeba mohli dát najevo lásku babičce, dědovi, když jim přijde s dárkem popřát k narozeninám? Opět žádná odpověď. Navrhla jsem, že bychom si mohli zahrát na to, že slavíme narozeniny a protože nám třeba někdo přijde popřát. Dávám dětem k dispozici všechny připravené pomůcky a nechávám zcela na nich, jak se domluví, co kdo bude dělat a jak. Jedna dívka se ujala řízení příprav, druhá jí to vyvracela, některé děti si začaly prohlížet letáky a vystřižené obrázky. Některé mi přinesly ukázat a ptaly se, co to je a jestli to můžu jako ochutnat. Zeptaly se mě, jestli by mohly přisunout stolečky k sobě. Společně jsme je posunuli. Měla jsem radost, že měly potřebu je dát k sobě.

Reflexe: Odpovědi na otázky bylo velmi málo. Myslí si někdo, že by se láska a radost dala projevit tak, že přichystáme pohoštění? *Žádná odpověď.* Jak se připravují na ty, kdo jim přijde popřát? *Nepřipravujeme se. Máma koupí dort. Máma koupí chlebičky.* Byla překvapená jejich odpověďmi na otázku, co dají a co nachystají například babičce dědovi, kteří jim přijdou popřát k narozeninám. *Babička mi přinesla dort. Babička s dědou mi přinesou dárky. Půjdu s babičkou na zmrzlinu.* Nikdo neodpověděl, že jim něco nabídne, dá.

Průběžně jsem pozorovala děti, jak si počínají v činnosti a zda je patrná změna v jejich vzájemném chování. Zaznamenala jsem více aktivit ve dvojicích a skupinkách než v předchozím období, kdy ještě hodně docházelo namísto spolupráce ke konfliktům typu: kdo si co vezme, kdo co bude hrát. Nakonec daly na stůl ubrusy a na ně různě poskládaly všechno možné, co bylo v nabídce, někdo ještě přidal i nějakou školní pomůcku. Jedna holčička nakreslila kytičky a dala je na stůl. Jeden chlapec se nezapojoval vůbec, ale když děti hlásily, že mají hostinu připravenou, tak si šel ke stolu sednout a dál ostatní pozoroval. Při pobytu venku se děti honily a zpívaly *brum, brum, brum* a bylo zřejmé, že se zkušenost z programu objevuje v průběhu denních aktivit.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem k výzkumným otázkám:

Oslavy narozenin dětí bývají v rodinách běžné a je to téma dětem velmi blízké. Co jim blízké není, je lásku opětovat. Zjistila jsem, že je třeba ještě více děti nějakým dalším způsobem naučit dávat (i v rodině) najevo, a vážit si toho, co pro ně někdo dělá, jak se snaží jim připravit hezké chvíle, anebo nosí dárky. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.2: Jakou oblast by měl program především podpořit?; Přípravy oslav a pohoštění se děti ujaly se zájmem a vymýšlely a prožívaly celou hru do různých detailů. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze

úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?).

9.3.4 Hudební dílna pro rodiče s dětmi v mateřské škole

První část hudební řady – Já jsem muzikant

Cíl: Zjistit, zda na základě realizace programu prorodinné citlivosti, se budou rodiče ochotni zúčastnit hudební dílny a aktivně se při ní zapojí.

Dílčí cíle: Získávání hudebních vědomostí a dovedností; posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem, rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu.

Očekávané výstupy: Rozlišuje řešení, která jsou funkční, a řešení, která funkční nejsou. Dokáže mezi nimi volit. Dokáže vyjadřovat své prožitky, pocity různými prostředky (hudebními, řečovými).

Pomůcky: Orfovy nástroje, dřevěné tyčky, plastové kalíšky s víčkem a různými náplněmi (rýže, sůl, písek, hrách...), papíry na kreslení, tužky, pastelky.

Průběh:

V průběhu ranní volné hry jsem nechala na stole encyklopedii hudebních nástrojů. Přinesla jsem do školy housle. Děti si většinou samy všimnou nějaké věci, která ve škole nebývá a tak se ptaly, co to je a se zájmem si je prohlížely. Nechala jsem potichu hrát písničku *Já jsem muzikant*.

Při řízené činnosti jsem nejprve navrhla, kdo si vzpomene na nějakou písničku, kterou bychom si mohli společně zazpívat. Měla jsem radost, když jedna z dívek navrhla *Já jsem muzikant*. Bylo zřejmé, že ji zaznamenala při ranní činnosti.

Postup jsem zvolila následující:

1. Zazpíváme si celou písničku nejprve bez nástrojů, pochodujeme při ní do rytmu. Podruhé pak už použijeme k doprovodu nástroje, které ve školce máme (triangl, dřívka, tamburína...). Nástroje si děti průběžně na znamení vyměňují.
2. Potom si povídáme o muzikantech. Hrajete doma na hudební nástroje? Na jaké? Zpíváte si při tom? Chtěl by někdo na nějaké nástroje hrát?
3. Jak to udělat, když žádné opravdové nemáme, ale chtěli bychom to přesto zkusit na některé hrát? Co kdybychom si sami nástroje vyrobili? Vezmeme si prázdné

krabičky, plastové tuby a do nich dáme rozdílné sypké materiály. Vysvětlím, že to je jen jedna z možností, jak se to dá udělat, ale že jistě budou mít nějaký lepší nápad, jaký by si mohly vyrobit nástroj.

4. Další nabídka byla, aby si nakreslily hudební nástroj, který se jim líbí, anebo na který by se třeba chtěly někdy naučit hrát. Kreslíme na A4. Společně si nakreslené obrázky prohlédneme a každý se pokusil napodobit zvuk nakresleného nástroje a pokračujeme s nimi v další činnosti.
5. Potom si znovu zazpíváme písničku: *Já jsem muzikant*, ale s obměnou, že každý z nás zazpívá místo muzikant z České země – své jméno. Předvedu dětem, jak to bude: *Já jsem Radana a přicházím k vám z České země, všichni: my jsme muzikanti, přicházíme k vám. Já umím hrát...* a ukážu svůj obrázek se svým zvoleným nástrojem...a předzpívám *a to na kytaru...*
6. Domluvili jsme se, že si doma děti něco vyrobí a pokud bude potřeba, aby požádaly někoho z rodiny o pomoc. S těmito vyrobenými nástroji, že si ve školce uděláme koncert.
7. Nabídla jsem dětem, že bychom na koncert mohli pozvat všechny rodinné příslušníky. A kdo má doma nějaký skutečný vlastní hudební nástroj, že by ho přinesl a mohl nám tu na něj zahrát a ti ostatní, kteří ho nemají, že přinesou ten vlastnoručně vyrobený a budou hrát jen jako.
8. K obrázku, který si děti ve škole nakreslily, jsem připojila pozvánku „na společnou hudební neformální chvíli v MŠ“ spolu s textem písničky a prosbou, aby vzali s sebou hudební nástroj, případně si nějaký nástroj vyrobili tak, aby vydával zvuky. Případně, zda by se zvuky zvoleného nástroje spolu s dítětem naučili napodobovat. Tento způsob jsem zvolila, aby nebylo nutné akci vyvěsit na nástěnku, protože s tím mám zkušenost, že to rodiče berou jako závazné a nutné.

Reflexe: Pozorovala jsem děti, kolik z nich projevuje zájem o nové knihy a o housle, které běžně volně ve třídě neleží. S jejich prohlížením začal jeden chlapec, k němu se přidal další. Začaly si o nástrojích povídat, a tak se k nim brzo připojilo další dítě, které ale téměř hned odešlo pryč. Nástroje ho nezajímaly. Několik dětí se přidalo se zpíváním textu k hudbě písničky, kterou jsem nechala tiše hrát. Vytyčený cíl vzbudit u dětí zájem o hudební nástroje se u všech dětí nevydařil, myslím, že jen část z nich si z toho dne odnesla nové poznatky. Při řízené činnosti většina dětí projevovala velký zájem o písničky s pohybem, ty mají rády. Při následném rozhovoru jsem sledovala, jak ostatní děti se zájmem poslouchaly, když jedna

dívka popisovala, jak hraje společně s tatínkem na flétnu. Jeden chlapec zase říkal, jak jeho tatínek hraje na piáno a on že s ním zpívá. Dvě děti si vzpomněly, že byly na koncertě a povyprávěly nám, co tam na něm bylo. Většina dětí na můj dotaz, jestli by chtěly na koncert jít, odpověděla kladně. Vesele si prožívaly chvíle, když jsme zkoušely jednotlivé zvuky z námi vyrobených „chrastítek“, jak má každé rozdílný zvuk, podle toho, čím je naplněné. Naopak kreslení nástrojů pro ně bylo dost obtížné, některé děti si požádaly o pomoc kamaráda, některé přišly za učitelkou, aby jim pomohla. Jeden chlapec si kreslil auta, a na můj dotaz, co kreslí, mi odpověděl, že si jede koupit kytaru do obchodu. Jedna holčička kreslila barbínu baletku a řekla mi, že hrát nebude, že chce tančit. Touto činností jsem se zaměřila spíše na nalézání nových poznatků a zkušeností s hudebními nástroji, než na zpěv a jeho provedení. Děti se hodně uvolnily a činnost byla opravdu hodně spontánní. Mojí snahou bylo vytvořit přátelskou atmosféru a to se mi podařilo. Pomocí písničky *Já jsem muzikant z České země* jsme si zahráli, jak všichni k sobě patříme, že chceme dělat věci spolu a že nám na nás vzájemně záleží.

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Písničky, pohyb, rytmus i následné zobrazování nástrojů děti bavilo, užívaly si je, byly na sebe hodné, převážně při problému některých dětí s kresbou nástroje byla více patrná vzájemná pomoc a spolupráce. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.4: Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce je zaujmou a současně budou mít přínos na posílení vztahů k dětské skupině.) Při odchodu domů děti vyprávěly své zážitky s nástroji a bylo vidět, jak mají potřebu se o zážitky podělit.

Druhá část hudební řady - Hudební dílna

Plán hudební dílny s rodiči v mateřské škole jsem měla naplánovanou následovně:

Na určitý den a hodinu byli rodiče pozváni na „Hudební dílnu“. Připravila jsem ještě náhradní variantu pro případ, že by se rodiče dostavili a neměli s sebou nikdo žádný nástroj. Vzala jsem do školky bubínek, kytaru, housle, basu, tahací harmoniku, flétnu a různé vyrobené dřevěné tyčky, chrastící vajíčka, nafukovací balónky (na bubnování).

Po příchodu jsme si společně zazpívali a zahráli: *Já jsem muzikant*, kdy namísto *muzikant* jsme se představili jménem, abychom se navzájem představili ostatním. Když jsme měli takovou velkou kapelu, zeptala jsem se, jestli by nám někdo chtěl zahrát nějakou písničku, a zda by si přál hudební doprovod od ostatních účastníků (dřívky). Měla jsem je připravené v dostatečném množství. Úmyslně jsem volila dřívka (nařezané slabé tyčky ke květinám

na cca 20 cm kusy - ty nejsou moc hlasité, a proto ostatní výrazně nepřehluší). Podle domluvy pak zahrál ještě každý, kdo měl zájem.

Po skončení této části jsem měla připravený videozáznam z Placa de Sant Roc, 15 May 2012, Beethovenova: *Óda na radost*.

Postup byl následující: Pro všechny jsem nakopírovala český text skladby. Nejprve jsem poděkovala všem, dětem a rodičům, že přišli a mohli jsme si tak společně udělat malou hudební chvíli, a následně jsem jim pustila připravenou ukázkou, jakou „kouzelnou moc“ má hudba. Rozdala jsem všem text *Ódy na radost*.

Pustila jsem videozáznam: Na videozáznamu je vidět náměstí Placa Sant Roc Sabadell v Barceloně, kde se k původně jednomu hudebníkovi, hrajícímu na kontrabas postupně připojují další hudebníci. Se zájmem je pozoruje nejprve jedno dítě, a k němu se průběžně připojují další lidé. Za zvuků skladby Ludwiga van Beethovena *Óda na radost* se postupně sejde celý symfonický orchestr i s pěveckým sborem a náměstí se zcela zaplní diváky, kteří se ke zpěvu přidávají.

Vyčkávala jsem, až muzikanti na ukázce ze záznamu začali hrát, vzala housle a napodobila jsem hru. Pevně jsem věřila, že mě v tom rodiče a děti nenechají, a doufala, že se někdo přidá. Když lidé na videu začali zpívat, začala jsem také zpívat. Přidali se ke mně děti i rodiče. Na závěr jsme si společně s dětmi a rodiči povídali.

Reflexe: Měla jsem obavu, že rodiče budou mít pocit, že od nich očekávám nějaké složitosti a práci navíc. Byla jsem připravená, že se může stát, že přijde jen několik rodičů. Děti v den akce přinesly různé výtvary, jako např. tubus od papírových ručníků s vyřiznutými dírkami, kytaru z lepenky a struny z provázku apod. Dvě maminky přinesly skutečnou kytaru, jeden tatínek buben a sešly se nám tři flétny. Ze společné hudební chvíle odcházeli rodiče i děti spokojení, hodnotili akci kladně a také jsem slyšela, že je dobře, že se mohou takto setkávat a vidět své děti i ostatní rodiče, jak jejich děti fungují spolu v kolektivu. Z původních plánovaných 20 minut se rázem stalo 1, 5 hodiny. Naštěstí ještě nebyl čas zavírání školy a tak vše dopadlo dobře. (Fotografie práce z hudební dílny – příloha č.6)

Reflexe, kterou jsem udělala vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám:

Snažila jsem v dětech vyvolat potřebu vzít rodiče do mateřské školy a společně s nimi prožít hudební chvíli. Na hudební dílnu přišlo celkem 13 členů z různých rodin dětí. V den uspořádání hudební dílny bylo přítomných v mateřské škole 18 dětí. Pouze dvě děti neměly svůj vyrobený nástroj a tak si ho vypůjčily. V první části, při písničce *Já jsem muzikant*, se

zapojili kromě dvou maminek s dětmi všichni. Ve druhé části při videozáznamu pouze čtyři děti, maminka s babičkou a jeden tatínek zůstali sedět, ostatní se postavili a zpívali, někteří i napodobili hru na nástroj. Lze tedy konstatovat, že záměr se podařil. (Vztahuje se k výzkumné otázce 7.3: Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?

10 Evaluace programu

Během programu jsem měla vytyčené cíle, které jsem následně vyhodnocovala v pedagogické reflexi vždy po skončení jednotlivých bloků činností. V některých činnostech se mi cílů podařilo dosáhnout, v některých se to úplně nedařilo. Důležité je, že se mi podařilo minimálně jednoho cíle dosáhnout v každém dílčím programu. V průběhu realizace celého období výzkumné činnosti se mi podařilo některých vytyčených cílů dosáhnout i předem neplánovanou aktivitou.

Program jsem připravila tak, aby činnosti byly různorodé a daly možnost všem dětem a rodičům najít v něm oblasti blízké, ale zároveň se jim naskytla šance se setkat i s jinými aktivitami, které pro ně nejsou zcela běžné. Snažila jsem se je zvolit tak, aby si děti při nich průběžně osvojovaly klíčové kompetence k učení, k řešení komunikativních, sociálních a personálních problémů ve všech oblastech.

V průběhu realizace programu jsem sledovala zájem, iniciativnost a schopnost dětí vyjadřovat své zkušenosti, představy a citové souvislosti. V tomto směru se mi zcela nepodařilo oddělit, které činnosti dětí souvisí s konkrétními náměty, ale zaznamenala jsem jejich změnu ve vzájemném chování. Někdy si děti daly při odchodu domů pusy, jindy si vzájemně vyrobily dárky, více si pomáhaly s obouváním a oblékáním. Pozitivní zpětnou vazbu jsem měla ve chvíli, kdy za mnou děti přicházely s prosbou, že potřebují naučit nějakou novou básničku, aby rodičům udělaly radost.

Pozorování jsem dělala ráno při příchodu a odpoledne při odchodu dětí z mateřské školy, kdy jsem pozorovala kolegyni a rodiče s dětmi při jejich vzájemné komunikaci a dále pak při všech aktivitách a činnostech dětí při pobytu během dne. Situace, při které jsem děti spolu s rodiči pozorovala, nebyla úplně standardní a pro všechny zcela běžnou situací, protože jsem si nacházela záminku, proč jsem v šatně přebývala v čase mimo svou přímou práci s dětmi.

Celkově bych hodnotila připravený a realizovaný program, zaměřený na prohloubení vztahu dětí předškolního věku ke své rodině, kladně. Příprava byla náročná. Ještě obtížnější pro mne bylo přizpůsobit zvolené téma a konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí heterogenní třídy, a zároveň při tom program ověřovat.

Takovýto program je jistě velmi důležitý v rámci osobnostní výchovy, učení se komunikace a vzájemné empatie. Výhodou je, že na něj lze kdykoliv navázat. Anebo ještě lépe v něm stále pokračovat.

10.1 Výsledky pozorování

Následující kapitolu jsem věnovala výsledkům výzkumných otázek. Na některé z nich jsem našla odpověď během realizace programu, některé jsem vyhodnotila ze záznamových listů všech 8 dětí, do kterých jsem si průběžně na základě pozorování každý měsíc (od září do února, celkem tedy 7x) psala záznamy. V září jsem uskutečnila pozorování na začátku a na konci měsíce, následně pak 1x koncem měsíce. Ze záznamových listů všech dětí jsem podle plánu vybrala 8 dětí s nejčastější docházkou do mateřské školy, vždy 2 děti z každého ročníku. Odpovědi jsem zapsala do dvou tabulek každého dítěte (příloha č. 1 a 2) a dále jsem výsledky převedla do grafů (příloha č. 3). Zvolila jsem 4 stupně hodnocení: ano (4 body), spíše ano (3 body), spíše ne (2 body), ne (1 bod).

Nyní bych se zaměřila na celkové zhodnocení výsledků jednotlivých výzkumných otázek. U každé otázky jsem zhodnotila dosažený výsledek a uvedla součty bodů všech odpovědí dětí na uvedenou otázku, a to za celou dobu realizace programu rozvoje prorodinné citlivosti. Na konec každé otázky jsem přidala pro větší přehlednost ještě malý graf, u kterého je v levém sloupci znázorněn počet dětí. Jednotlivé záznamy jsou zobrazeny v časovém průběhu (měsíci) pozorování.

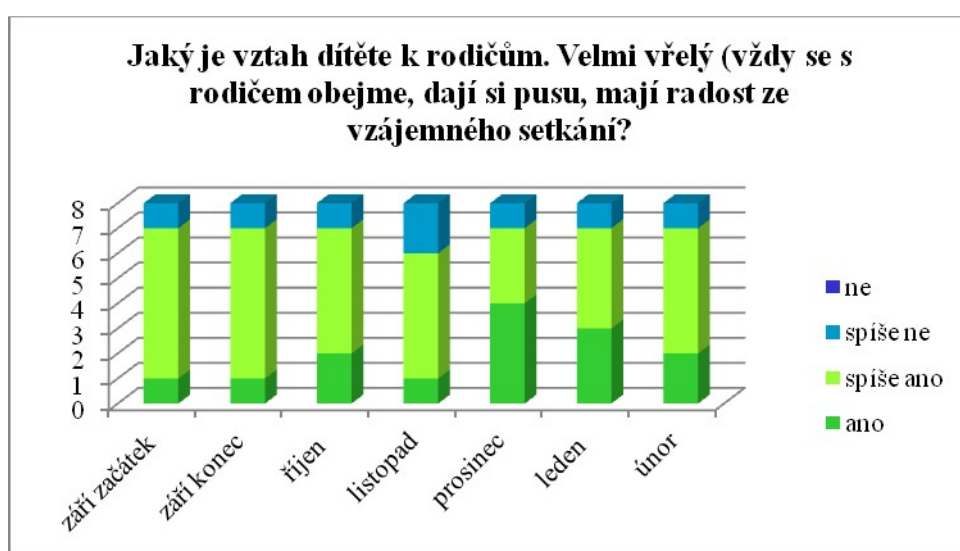
Výzkumná otázka: 7.1 Jaké vztahy budou především v rodinách převažovat? Co děti v rodině nejvíce prožívají?

Pro odpověď na tuto otázku jsem se rozhodla vytvořit jeden záznamový list *Jaký je vztah dítěte k rodině?* (příloha č. 1.) a do něj jsem si zvolila 7 otázek (1 – 7) a druhý záznamový list *Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině?* (příloha č. 2) a do něj zvolila 8 otázek (8 – 15).

Záznamový list č. 1 Jaký je vztah dítěte k rodině?

Otázka 1) Jaký je vztah dítěte k rodičům. Velmi vřelý, vždy se s rodičem objeme, dají si pusu, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se.

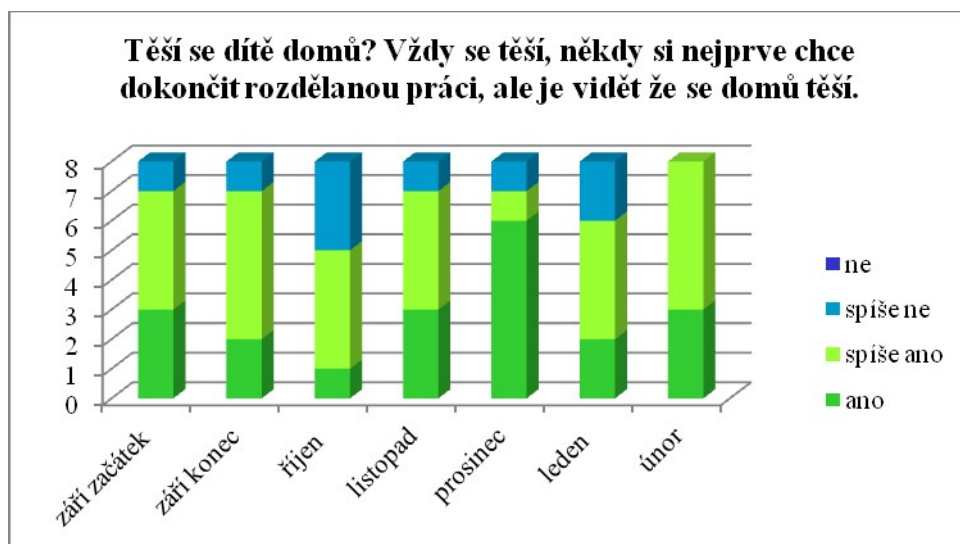
Z výsledků není zřejmé působení vlivu programu rozvoje prorodinné citlivosti, protože se jedná o behaviorální chování dospělých jedinců, které se domnívám, že není možné během krátkodobého působení zásadním způsobem ovlivnit. Částečný nárůst je vidět v období vánočních svátků. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 1 x A, 6 x SA, 1 x SN. Na konci září: 1 x A, 6 x SA, 1 x SN. V říjnu: 2 x A, 5 x SA, 1 x SN. V listopadu: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN. V prosinci: 4 x A, 3 x SA, 1 x SN. V lednu: 3 x A, 4 x SA, 1 x SN. V únoru: 2 x A, 5 x SA, 1 x NS.



Otázka 2) Těší se dítě domů: Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci, ale je vidět, že se domů těší.

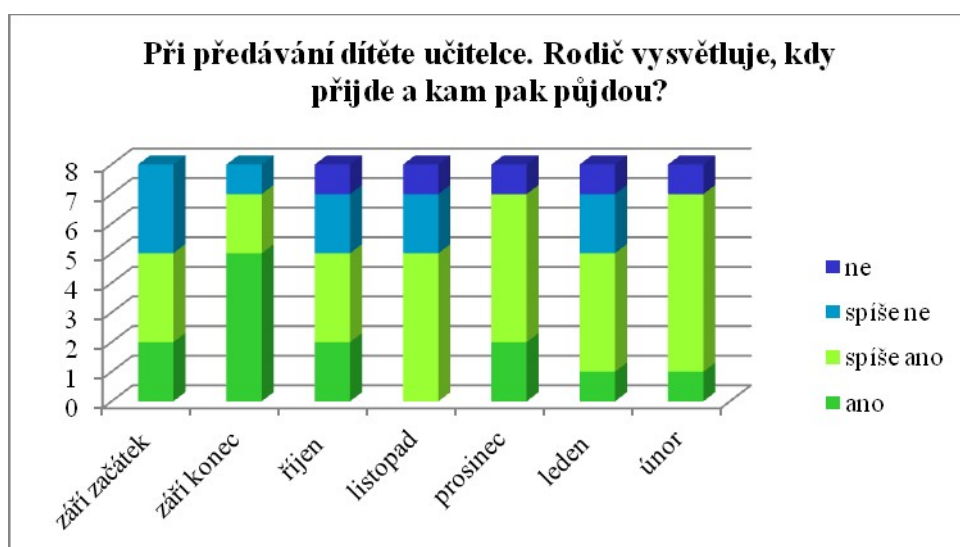
Z výsledků je patrný výrazný posun v období vánoc, kdy děti jsou nedočkavé na dárky. Na konci sledovaného období došlo k částečné změně, kdy se podařilo dosáhnout toho, že se všechny děti na své rodiče těšily. Je možné, že doba pozorování byla bezprostředně po činnosti, kdy rodiče spolu s dětmi vyráběli doma hudební nástroje. Na základě výsledků lze konstatovat, že připravený program rozvoje prorodinné citlivosti měl pozitivní vliv. Pro potvrzení nebo vyvrácení výsledku by však bylo třeba pokračovat v pozorování.

Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 3 x A, 4 x SA, 1 x SN. Na konci září: 2 x A, 5 x SA, 1 x SN. V říjnu: 1 x A, 4 x SA, 3 x SN. V listopadu: 3 x A, 4 x SA, 1 x SN. V prosinci: 6 x A, 1 x SA, 1 x SN. V lednu: 2 x A, 4 x SA, 2 x SN, 1 x N. V únoru: 3 x A, 5 x SA.



Otázka 3) Při předávání dítěte učitelce: Rodič vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.

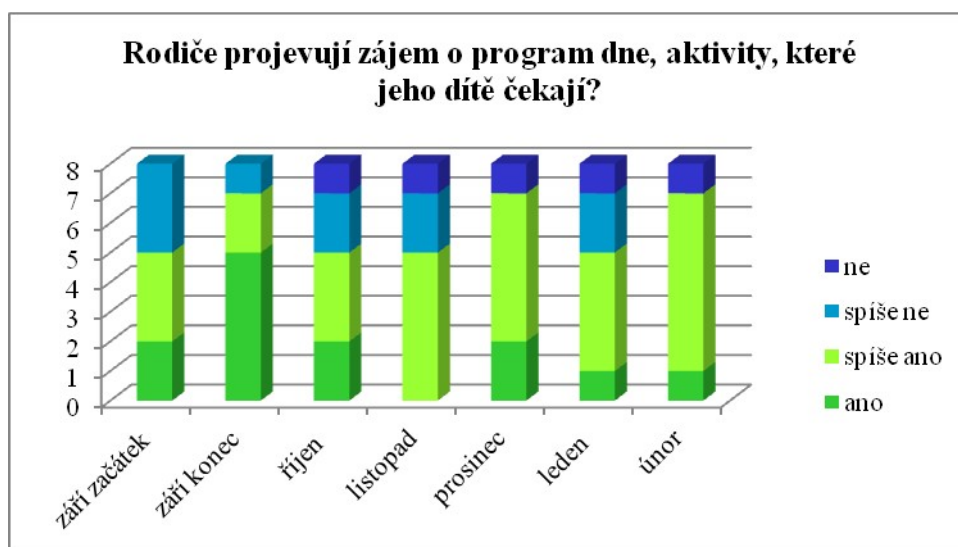
Tento výsledek ukazuje, že rodiče považovali za nutné vysvětlovat více svým dětem další průběh dne pouze, když měli čas, nebo když se toto děti dožadovaly. Kladný posun z hlediska realizovaného programu jsem v tomto případě nezaznamenala. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 2 x A, 3 x SA, 3 x SN. Na konci září: 5 x SA, 2 x SN, 1 x N. V říjnu: 2 x A, 3 x SA, 2 x SN, 1 x N. V listopadu: 5 x SA, 2 x SN, 1 x N. V prosinci: 2 x A, 5 x SA, 1 x N. V lednu: 1 x A, 4 x SA, 2 x SN, 1 x N. V únoru: 1 x A, 6 x SA, 1 x N.



Otázka 4) Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají.

U dvou dětí byl zájem rodičů pouze na začátku školní docházky a následně po celou dobu pozorování už neprojevili žádný zájem. Protože se jejich nezájem neobjevil nikde jinde, dalo by se předpokládat, že měli dostatečnou zpětnou vazbu od dětí.

Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 3 x A, 3 x SA, 2 x SN. Na konci září: 3 x A, 3 x SA, 2 x SN. V říjnu: 5 x SA, 3 x SN. V listopadu: 1 x A, 4 x SA, 3 x SN. V prosinci: 5 x SA, 3 x SN. V lednu: 3 x A, 3 x SA, 2 x SN. V únoru: 3 x A, 3 x SA, 2 x SN.



Otázka 5) Projevuje rodič zájem o aktivity ve škole, kde mají možnost se také zúčastnit.

Zájem rodičů na začátku školního roku jsem ještě nepřikládala vlivu programu, protože vysoká účast na sportovní akci první měsíc mohla být způsobena zvědavostí rodičů, jak vůbec mateřská škola funguje. Rodiče ale viditelně postupně začali projevovat zájem o aktivity, spojené s jejich dětmi a mateřskou školou a to i s přihlédnutím na skutečnost, že jsem od vedení neměla podporu a možnost působit na ně přímo, ale pouze přes děti. Lze tedy konstatovat, že program rozvoje prorodinné citlivosti měl pozitivní vliv a vzestupnou tendenci již od 3 měsíce po zahájení.

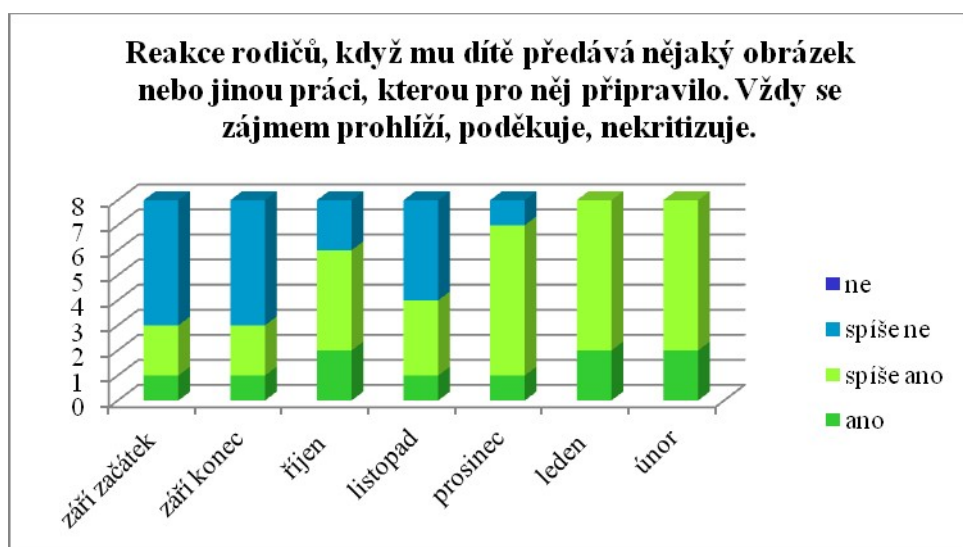
Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 3 x A, 2 x SA, 2 x SN, 1 x N. Na konci září: 2 x A, 4 x SA, 2 x SN, 2 x N. V říjnu: 4 x SA, 2 x SN, 2 x N. V listopadu: 5 x SA, 3 x N. V prosinci: 5 x SA, 1 x SN, 2 x N. V lednu: 6 x SA, 1 x SN, 1 x N. V únoru: 7 x SA, 1 x N.



Otázka 6) Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo. Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.

Z tohoto grafu je patrný významný posun. Lze tedy konstatovat pozitivní vliv programu. Rodiče přijímali práce a snahu svých dětí s větší citlivostí a zájmem.

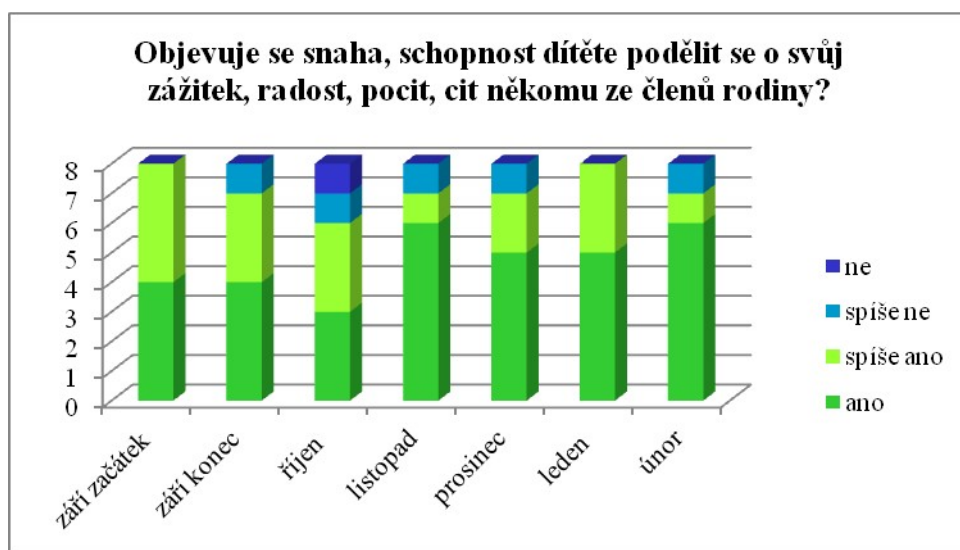
Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 1 x A, 2 x SA, 5 x SN. Na konci září: 1 x A, 2 x SA, 5 x SN. V říjnu: 2 x A, 4 x SA, 2 x SN. V listopadu: 1 x A, 3 x SA, 4 x SN. V prosinci: 1 x A, 6 x SA, 1 x SN. V lednu: 2 x A, 6 x SA. V únoru: 2 x A, 6 x SA.



Otázka 7) Objevuje se snaha a schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, problém, cit s někým ze členů rodiny?

I v tomto případě je vidět významný posun a to již po třech měsících. Myslím, že se mi podařilo programem rozvoje prorodinné citlivosti dosáhnout identifikace dětí s rodiči.

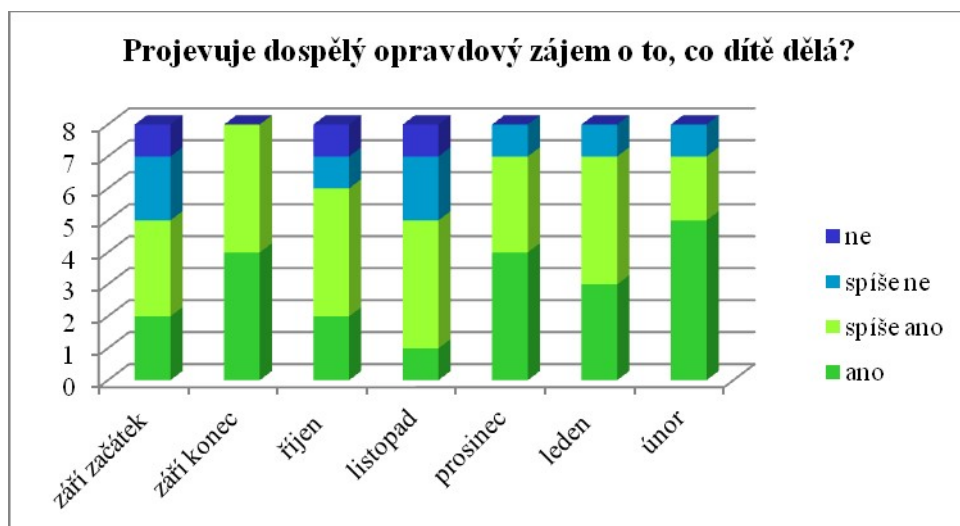
Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 4 x A, 4 x SA. Na konci září: 4 x A, 3 x SA, 1 x SN. V říjnu: 3 x A, 3 x SA, 1 x SN, 1 x N. V listopadu: 6 x A, 1 x SA, 1 x SN. V prosinci: 5 x A, 2 x SA, 1 x SN. V lednu: 5 x A, 3 x SA. V únoru: 6 x A, 1 x SA, 1 x SN.



Záznamový list č.2 Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině?

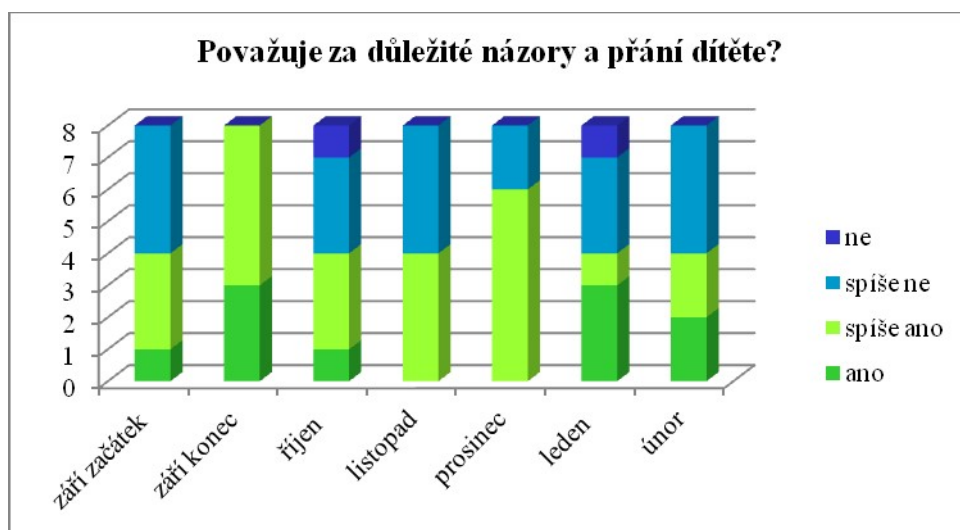
Otázka 8) Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?

Výsledek je prokazatelný především nárůstem a stabilitou ve druhé polovině sledovaného období. Ke kladnému posunu došlo po sportovní akci na konci září, při které byli přítomni rodiče se svými dětmi. Pro porovnání uvádím součty záznamů z jednotlivých měsíců: Na začátku září: 2 x A, 3 x SA, 2 x SN, 1x N. Na konci září: 4 x A, 4 x SA. V říjnu: 2 x A, 4 x SA, 1 x SN, 1 x N. V listopadu: 1x A, 4x SA, 2 x SN, 1x N. V prosinci: 4 x A, 3 x SA, 1 x SN. V lednu: 3 x A, 4 x SA, 1 x SN. V únoru: 5 x A, 2 x SA, 1 x SN.



Otázka 9) Považuje za důležité názory a přání dítěte?

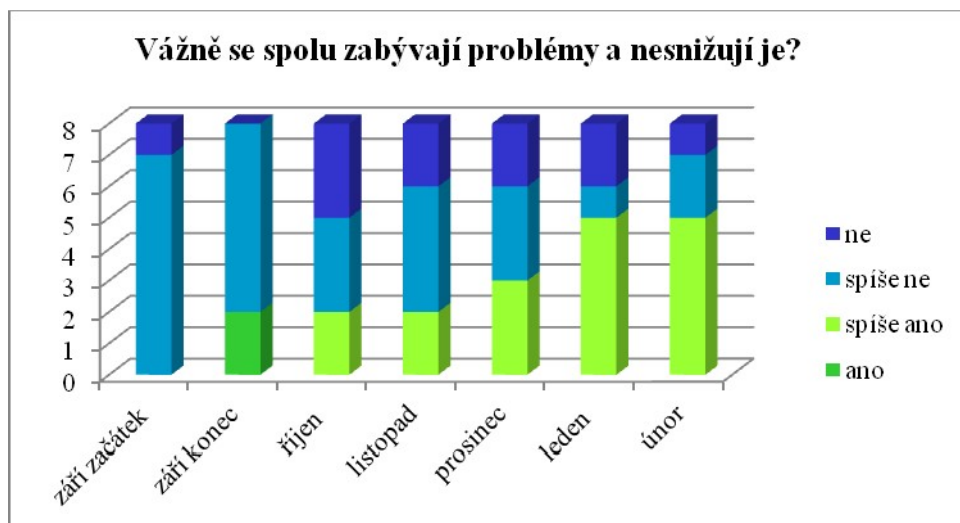
Výsledky u této otázky nejsou prokazatelné. Možná by bylo vhodné je pro další studii více specifikovat anebo program uzpůsobit této složité oblasti vnímání a respektování dětí. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 1 x A, 3 x SA, 4 x SN. Na konci září: 3 x A, 5 x SA. V říjnu: 1 x A, 3 x SA, 3 x SN, 1 x N. V listopadu: 4 x SA, 4 x SN. V prosinci: 6 x SA, 2 x SN. V lednu: 3 x A, 1 x SA, 3 x SN, 1x. V únoru: 2 x A, 2 x SA, 4 x NS.



Otázka 10) Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?

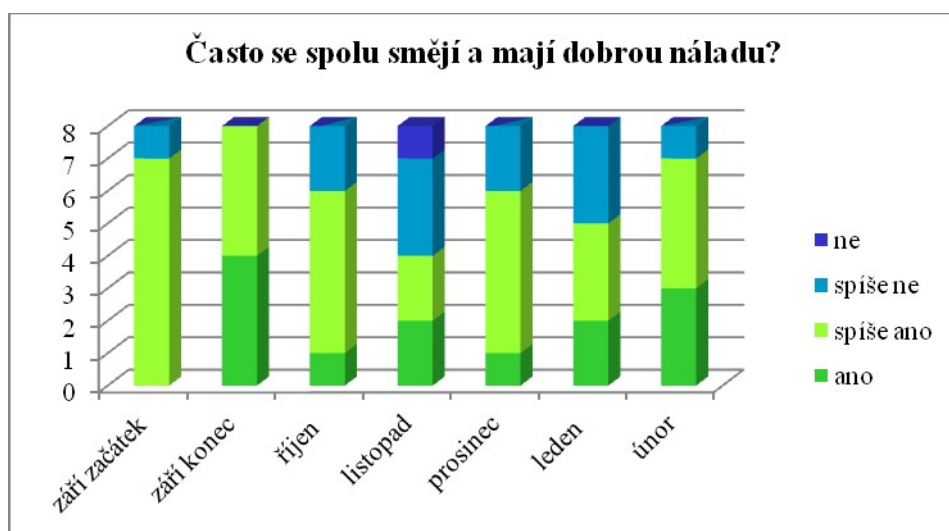
Posun k lepšímu je v průběhu sledování patrný skoro u všech dětí. Pouze u jedné dívky není žádný posun (jejím případě se jednalo o rozvod rodičů). Důležitým pilířem bylo dosažení spolupráce na společných činnostech a následná komunikace. Bez této zpětné vazby by se mi těchto pozitivních výsledků jen díky programu rozvoje prorodinné citlivosti nepodařilo dosáhnout. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 7 x SN, 1 x N. Na konci září: 2 x A, 6 x SN. V říjnu: 2 x SA, 3 x SN, 3 x N. V listopadu: 2 x SA, 4 x SN, 2 x N.

V prosinci: 3 x SA, 3 x SN, 2 x N. V lednu: 5 x SA, 1 x SN, 2 x N. V únoru: 5 x SA, 2 x SN, 1 x N.



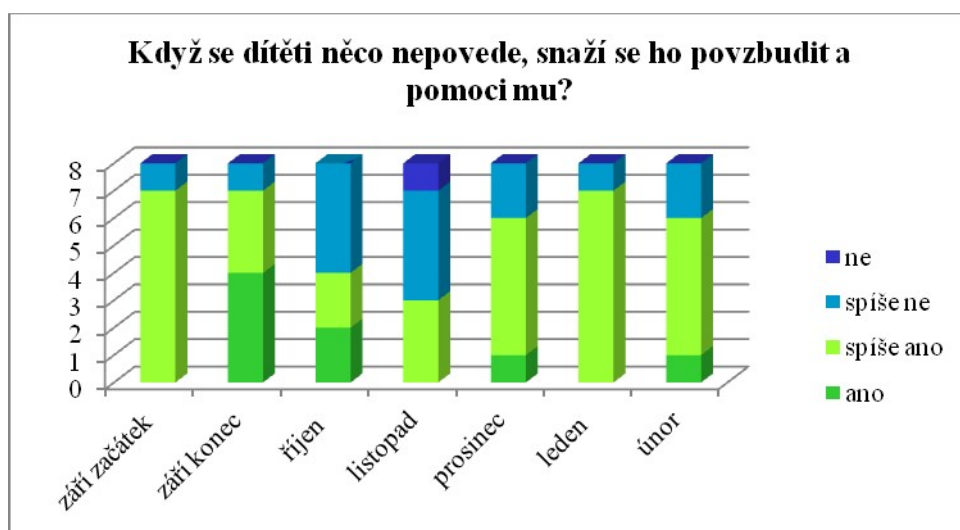
Otázka 11) Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?

Viditelný je negativní vliv před obdobím vánoc. Smích převládal na obou společných akcích. Ať už se rodiče snažili kvůli dětem anebo kvůli ostatním, nebylo to možné úplně rozlišit. Lze tedy konstatovat, že pořádání akcí společně s rodinou je přínosné i pro vzájemnou spolupráci s učiteli. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 7 x SA, 1 x SN. Na konci září: 4 x A, 4 x SA. V říjnu: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN. V říjnu: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN. V listopadu: 2 x A, 2 x SA, 3 x SN, 1 x N. V prosinci: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN. V lednu: 2 x A, 3 x SA, 3 x SN. V únoru: 3 x A, 4 x SA, 1 x SN.



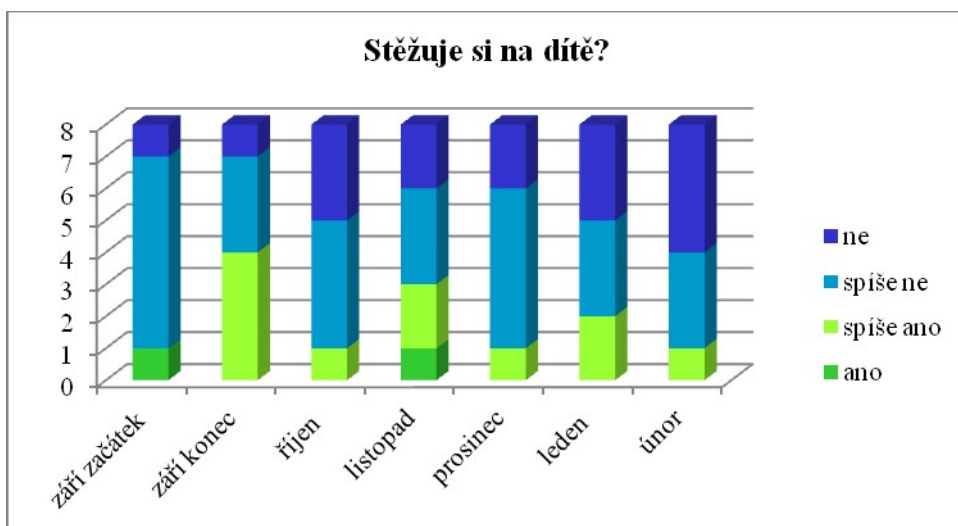
Otázka 12) Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?

Na začátku školního roku se jednalo spíše o snahu podpořit dítě vyrovnat se s nástupem do mateřské školy, než o podporu při nezdaru. Z grafu je vidět, že povzbuzení a pomoc rodiče většinou měli více spojenou s fyzickou aktivitou na společné sportovní akci. Naopak stresující období před vánocemi mělo i negativní vliv na spolupráci a podporování dětí rodiči. Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 7 x SA, 1 x SN. Na konci září: 4 x A, 3 x SA, 1 x SN. V říjnu: 2 x A, 2 x SA, 4 x SN. V listopadu: 3 x SA, 4 x SN, 1 x N. V prosinci: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN. V lednu: 7 x SA, 1 x SN. V únoru: 1 x A, 5 x SA, 2 x SN.



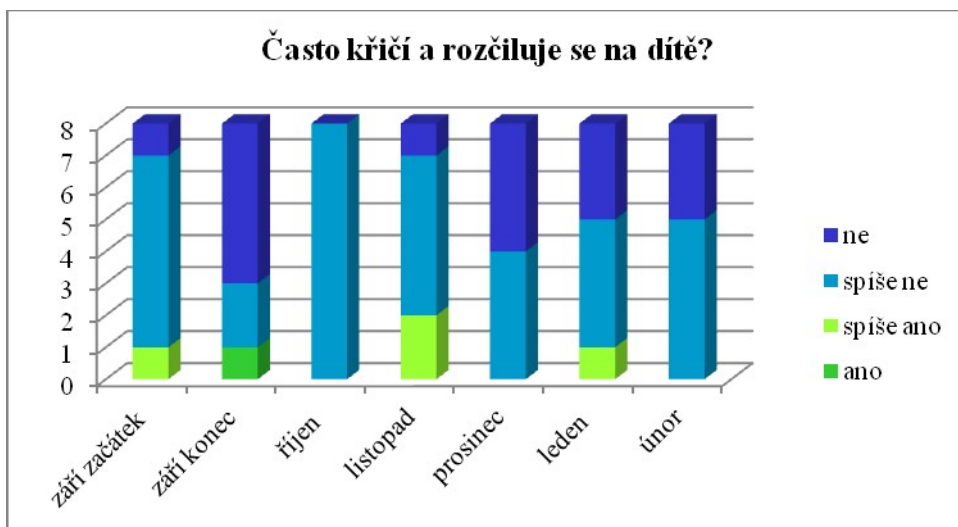
Otázka 13) Stěžuje si na dítě?

Výsledky ukazují na příznivý posun. Pravděpodobně měl pozitivní vliv cílený program s větší účastí rodičů, kteří měli možnost vidět své dítě v kolektivu, a proto i lepší možnost vnímat projevy svého dítěte společně s ostatními dětmi. U tohoto bodového hodnocení je obrácený počet bodů (A 1 bod, SA 2 body, SN 3 body, N 4 body). Součty záznamů z jednotlivých měsíců: na začátku září: 1 x A, 6 x SN, 1 x N. Na konci září: 4 x SA, 3 x SN, 1 x N. V říjnu: 1 x SA, 4 x SN, 3 x N. V listopadu: 1 x A, 2 x SA, 3 x SN, 2 x N. V prosinci: 1 x SA, 5 x SN, 2 x N. V lednu: 2 x SA, 3 x SN, 3 x N. V únoru: 1 x SA, 3 x SN, 4 x N.



Otázka 14) Často křičí a rozčiluje se na dítě?

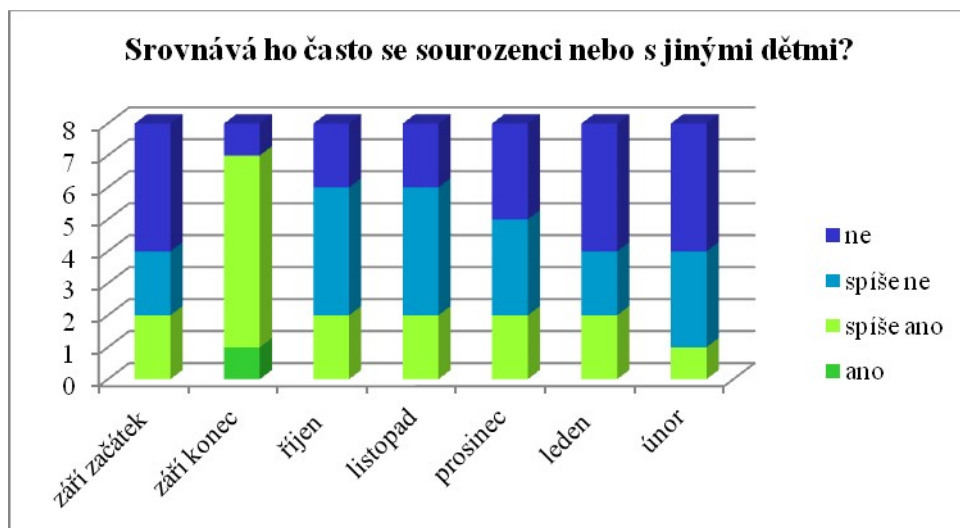
V tomto případě není zřejmé, že by program rozvoje prarodinné citlivosti měl vliv na aspekt v oblasti, ve které rodič křičí a rozčiluje se na dítě. Kromě malého poklesu k horšímu v předvánočním období, pak došlo k celkovému zlepšení. U tohoto bodového hodnocení je obrácený počet bodů (A 1bod, SA 2 body, SN 3 body, N 4 body).



Otázka 15) Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?

Na začátku září jsem nezaznamenala žádné informace, týkající se srovnávání dítěte se sourozenci a proto se v grafu objevuje pozitivní výsledek. V průběhu jednotlivých činností programu prarodinné citlivosti je viditelný pozitivní efekt v oblasti srovnávání dítěte se sourozenci anebo s jinými dětmi. Rodiče viditelně přestávají dítě srovnávat a berou ho jako jedince se všemi vlastnostmi a charakterem, se kterým se narodil.

U tohoto bodového hodnocení je obrácený počet bodů (A 1bod, SA 2 body, SN 3 body, N 4 body).



Výzkumná otázka: 7.2 Jakou oblast vztahů by měl program především podpořit?

Ze sledovaných aktivit a reakcí dětí v průběhu programu vyplývá, že by bylo třeba více podporovat: opětování lásky, vzájemné pomoci, umět citlivě přijímat péči, kterou dětem rodiče dávají, nebrat ji jako samozřejmost. Naučit se vzájemně si odpouštět. Tato zkušenost s dětmi byla nejvíce vidět při reakcích na dotazy při dramatické výchově a s ní spojené oslavě narozenin. Dále pak při sportovní akci, kdy bylo potřeba se na sebe vzájemně spolehnout a umět si odpustit nějaký neúspěch.

Výzkumná otázka: 7.3 Lze úspěšně uplatnit integrovaný způsob pedagogické práce pro prožitkové učení/aktivity zaměřené na posílení rodinných a mezilidských vztahů?

Podle mého soudu ano, protože ve všech 4 částech programu jsem zaznamenala pozitivní výsledek. Jednalo se například o vyrovnání se s neznámým úkolem, překonání strachu, společnou procházku se psem a s ní spojenou domluvu o spravedlivém střídání se vedení psa na vodítku, nezbytné péče o něj. Svůj význam na posílení vzájemných vztahů měla příprava narozenin, potřeba udělat někomu radost a vyrobit mu dárek nebo připravit pohoštění. Také společný prožitek spojený s hudbou a improvizací hry na hudební nástroje, ať skutečné nebo vyrobené se podle mého názoru podílel na posílení mezilidských vztahů.

Výzkumná otázka: 7.4 Jaká témata budou dětem blízká, nejvíce je zaujmou a současně budou mít přínos pro posílení vztahů k rodině i k dětské skupině.

Souhrnem z jednotlivých reflexí lze říct, že děti zaujala všechna připravená vybraná témata, spojená s pohybem, hrou, hudbou a zpěvem a se zvířaty. Na posílení vztahů k rodině bych na základě pozorování konstatovala, že velmi pozitivní vliv měla přítomnost osoby blízké ať už při sportovní akci nebo na hudební dílně, kdy připravený program pro rozvoj prorodinné citlivosti rodiče předem neznali a museli stejně tak jako jejich děti řešit neobvyklou situaci společně a bez předchozí přípravy. V citové vazbě k dětské skupině hrála roli také schopnost naučit se překonat strach z možného neúspěchu.

Výzkumná otázka: 7.5 Jaké budou výsledky ověřování prohloubení rodinné citlivosti?

Odpověď na tuto otázku jsem si naplánovala najít v průběhu 6 měsíců realizace programu rozvoje prorodinné citlivosti a následné reflexe. V první řadě bych pozitivně hodnotila vzrůstající zájem rodičů se podílet na společných činnostech s dětmi. Byl tak splněn jeden základní cíl – rodiče začali své dítě podporovat a snášet různé nepříjemnosti a zároveň došli k poznání, že je dobré něco dělat pro radost a uspokojení druhého.

Výsledky ze záznamů **Jaký je vztah dítěte v rodině?** ukazují, že kladný nárůst je zaznamenán u 4 nejmladších dětí, u 3 dětí nedošlo k žádnému posunu, u jednoho dítěte došlo k malému poklesu. U něj to ale s největší pravděpodobností bylo způsobeno změnou událostí v rodině v průběhu září. Následně se jejich vztah v rodině celkově zhoršil, ale v průběhu dalších měsíců už u nich nedošlo k žádné další zásadní změně.

Při hodnocení výsledků z hlediska jednotlivých otázek, byl největší posun zaznamenán u snahy, schopnosti dítěte podělit se o svůj zážitek, problém, radost s někým ze členů rodiny.

K dalšímu posunu došlo u reakce rodičů v době, kdy mu dítě dávalo nějakou svou práci. Dále pak účast rodičů při společných činnostech.

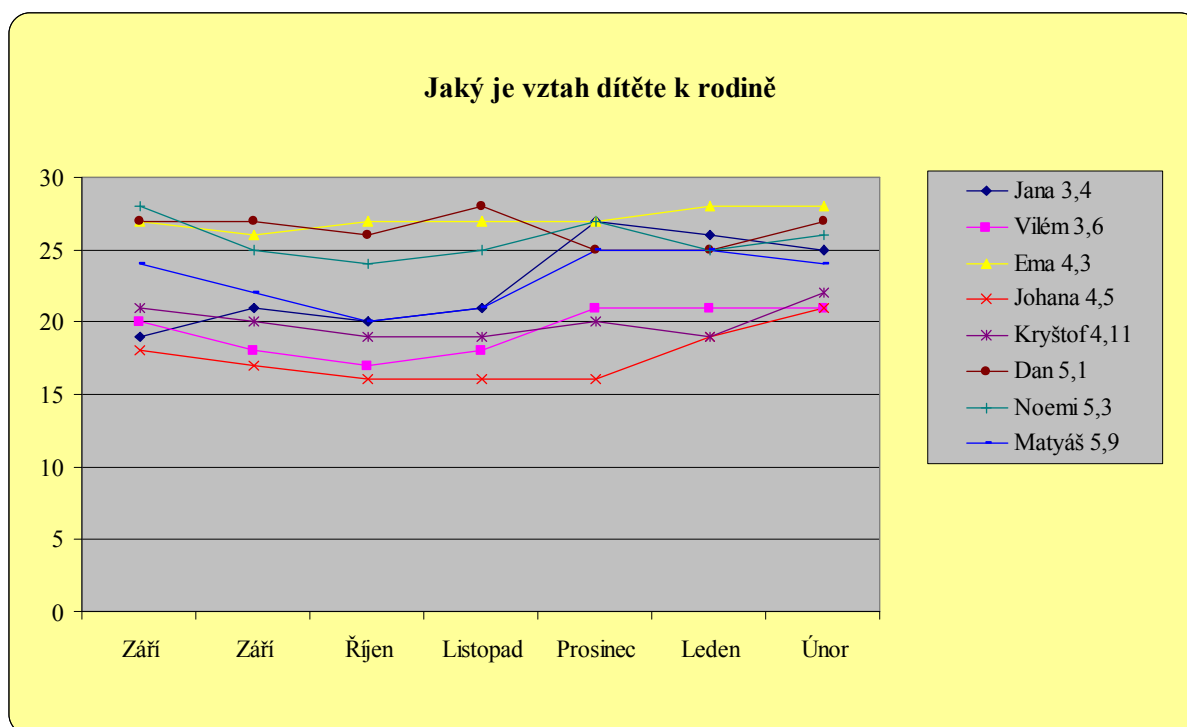
V ostatních otázkách k významnému nárůstu nedošlo.

K nárůstu výsledků ze záznamů pozorování **Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině?** došlo úplně u všech dětí.

Při hodnocení výsledků z hlediska jednotlivých otázek, byl největší posun zaznamenán u srovnávání dítěte s jinými dětmi nebo sourozenci. Další velký posun byl u zabývání se rodičů o problémy dítěte a snižování jejich závažnosti.

Naopak malý nárůst byl v případě názorů a přání dítěte. Zlepšení nebylo také v případě, že se dítěti něco nepovede a s tím spojená snaha povzbudit ho a pomoci mu. Na obě tyto oblasti by bylo třeba se ještě více zaměřit.

Pro lepší přehlednost průběhu vývoje a možného vlivu programu rozvoje prarodinné citlivosti jsem zvolila grafy, ve kterém jsou uvedeny všechny součty z tabulky. Zvolila jsem 4 stupně hodnocení: ano (4 body), spíše ano (3 body), spíše ne (2 body), ne (1 bod). V levém sloupci jsou v součtu uvedeny odpovědi. V pravém sloupci je uvedeno jméno a věk dítěte a k němu je přidělena jedna barva. Jednotlivé záznamy jsou zobrazeny v časovém průběhu (měsíci) pozorování. Na žádost vedení školy jsem uvedla jiná jména, než děti skutečně mají. Věk zůstal nezměněn.

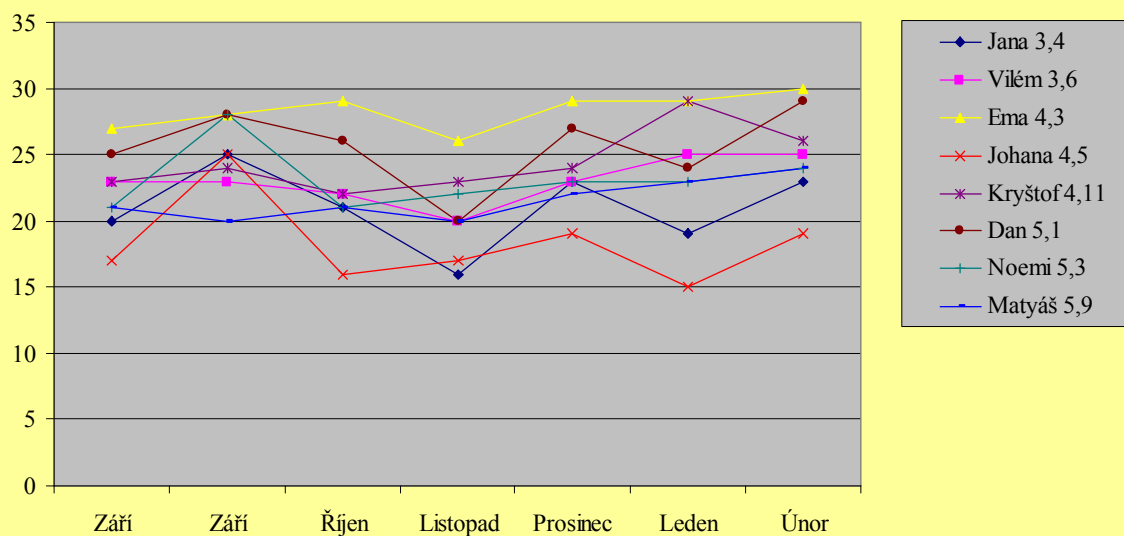


Graf č. 1

Otázky, které souvisí s tím, jaký je vztah dítěte k rodině:

- Jaký je vztah dítěte k rodičům: Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).
- Těší se dítě domů: Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.
- Při předávání dítěte učitelce: Rodič vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.
- Rodiče projevují zájem o stravu dne, program dne, aktivity, které jeho dítě čekají.
- Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole: Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.
- Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj udělalo: Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.
- Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost, cit s někým ze členů rodiny?

Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině



Graf č. 2

Otázky, které souvisí s tím, jaké dítě prožívá klima v rodině:

- Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?
- Považuje za důležité názory a přání dítěte?
- Často se spolu s dítětem smějí, mají dobrou náladu?
- Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?
- Stěžuje si na dítě?
- Často křičí a rozčiluje se na dítě?
- Srovnává ho často se sourozenci nebo jinými dětmi?

11 Diskuze

Během přípravy programu podpory prorodinné citlivosti jsem měla pochybnosti, jestli jsem dostatečně kompetentní osoba k tomu, bych mohla program rozvoje prorodinné citlivosti připravit, následně realizovat a vyhodnotit. Největší obavu jsem měla, zda budu dostatečně spravedlivá a objektivní s ověřením prohlubujícího se vztahu dětí ke své rodině. Čím víc jsem se tímto problémem zabývala, tím více jsem uvědomovala, že v situaci, kdy budu sama na děti výchovně působit a pozorovat je, se zvyšuje pravděpodobnost ze subjektivismu nebo snížení schopnosti všítat si důležitých jevů. Když s odstupem hodnotím program rozvoje prorodinné citlivosti a možnosti jeho ověření, bylo by dobré mít na porovnání efektivity realizovaného programu pracovat se stejnou skupinu dětí a s jinou učitelkou na pozorování anebo stejnou skupinu dětí s jinou učitelkou a mým pozorováním. V mém případě můžu pouze konstatovat výsledek svého pozorování a své závěry z něj.

Každý den je jiná situace, různý počet přítomných dětí, jiné vnější vlivy, ať už se jedná o počasí, momentální náladu, zdravotní stav apod. a proto jsem se nakonec rozhodla sledovat méně prvků, než jsem původně zamýšlela.

Již staletí se filosofuje o vývoji dítěte. Vedou se diskuze, do jaké míry se na jeho budoucím životě podílí výchova rodiny, výchova v předškolních zařízeních, a jakou měrou se podílí dědičnost.

Vývojová psychologie přináší mnoho poznatků a do budoucna jistě spoustu přinese. S určitostí víme, že dětství je v životě obdobím, ve kterém se dítě naučí stát na vlastních nohou a osvojí si základ lidství. Jisté také je, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Pro učitelku mateřské školy by mělo být důležité seznámit se s výchovným prostředím v rodině dítěte a následně se snažit propojovat různé projevy dětí s jednotlivými formami výchovy.

Z hlediska hodnocení programu vzhledem k praktickému přínosu bych z realizovaných částí vyhodnotila jako nejprínosnější část sportovně společenské odpoledne a hudební dílnu. Při nich jsme měli možnost se všichni navzájem seznámit a pro mě to byla velká příležitost pro pozorování přístupu rodičů k dětem, chování dětí vůči rodičům a dalším rodinným příslušníkům. Zároveň si mohli prožít novou a neobvyklou situaci.

Pro mě jako učitelku byla práce na programu rozvoje citlivosti velkou výzvou pro další pedagogickou práci. Je zřejmé, že by bylo třeba jednotlivé části programu více rozpracovat a vypracovat lépe systém hodnocení činností. Jsem rozhodnutá celý program ještě

jednou realizovat v tomto rozsahu, a znovu bych chtěla posoudit, v jaké míře se projeví (větší) rodinná citlivost. Ráda bych k tomu našla ke spolupráci nějakou kolegyni a zároveň měla podporu od vedení školy, bez různých omezení.

12 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda je možné realizovat a ověřit u dětí předškolního věku program prohlubující vztah dětí ke své rodině pomocí integrovaných komplexních forem vzdělávací práce v mateřské škole. V průběhu přípravy této práce a tvorby programu jsem se inspirovala v mnoha knihách, týkajících se rodinné citlivosti. Tyto poznatky jsem se snažila posoudit, shrnout a využít z nich důležité informace pro přípravu programu, sledování dětí a jejich vztahu k rodině. Zaměřila jsem se na pozitivní i negativní souvislosti prostřednictvím pozorování. Analýzou úvodního pozorování a zjištěných informací z knih jsem pak hledala cestu, kterou bych já, jako učitelka bych mohla pomáhat k rozvoji vzájemnosti v rodině, k řešení nedorozumění, dávání si najevo lásky, vzájemné pohody a porozumění. Rozhodla jsem se pro přípravu činností zaměřených na různé oblasti a z nich po dokončení vyhodnotit, které byly pro zvolený cíl nejvhodnější. Plán byl zvolen s ohledem na časovou náročnost při realizaci jednotlivých témat, a na potřebnou dobu pro sledování dětí a rodiny. Jednotlivá témata byla vybírána a připravována s přihlédnutím na rozdílný věk a mentální schopnosti dětí.

Z výsledků lze konstatovat, že k jistému pozitivnímu posunu došlo. Bylo by dobré program časově rozšířit, aby bylo možné sledovat ještě další průběh rodinných vztahů. Realizací připraveného programu jsem si ověřila, že děti činnosti zaujaly a motivovaly k větší citlivosti, neboť některé prvky z činností se projevovaly nejen vůči rodičům, ale i při volných aktivitách.

Dalším cílem bylo vyhodnotit zájem ze strany rodičů o společné aktivity v mateřské škole společně s dětmi a učiteli. Zpočátku jsem měla dost velké obavy, zda vůbec bude reálné mít na rodiče nějaký vliv bez toho, abych s nimi mohla vézt rozhovory. Pozorovala jsem děti a rodiče při vzájemné komunikaci. Byla jsem přítomna ve společných prostorách mimo svoji přímou práci s dětmi. Sledovala jsem také konverzaci, kterou kolegyně vedla s rodiči během předávání dětí, a dále při našich společných aktivitách s dětmi a rodiči.

Celkově lze konstatovat, že zájem rodičů o dění v mateřské škole a vlastní spolupráce s dětmi se posunula do roviny přátelské komunikace a porozumění, podstaty zájmu o činnosti dítěte a jeho citové potřeby. Po závěrečné hudební dílně jsem jim navrhla, že bychom si mohli

společně zhodnotit, jak vnímají atmosféru v MŠ a zda pociťují nějakou změnu. Navrhovala jsem i formu písemnou, tu ale rodiče odmítli. Většina vnímala atmosféru jako velice přátelskou, zaznělo i několikrát, že na rozdíl od předchozích let se na společné akce do školy těší, protože se jim zdají nestrojené, opravdové. Navrhovala jsem, že připravím krabičku, do které můžou postupně dávat své náměty na témata, která by jim připadala zajímavá na další společné aktivity. Na to nebyl žádný ohlas. Prý se rádi nechají překvapit. Nejsem si jistá, zda je to jejich pohodlnost, anebo pro mě další velká výzva. Spolupracující tendence se projevily i v nabídce aktivní pomoci, např. návrh na společný výlet a zajištění dopravy a pomocného dozoru z řad rodičů.

Realizací programu rozvoje prarodinné citlivosti a jeho evaluací jsem došla k závěru, že je možné ho v mateřské škole použít s následným přínosem pro děti a rodiče. Zároveň je dobrý pro posílení vztahů rodičů s učiteli.

Zpracování této bakalářské práce mi přineslo velké množství nových poznatků nejen z oblasti vědy a výzkumů, ale také z hlediska nevyčerpatelných zdrojů námětů, her, a dalších činností. Znamená to ale vždy si uvědomit, co všechno lze i nelze očekávat. Hledat a najít si cestu k dětem a rodičům. Vzhledem k závažnosti, jakou je prarodinná citlivost, bylo by dobré i nadále pedagogicky působit na jejím dalším prohlubování.

Seznam použité literatury

Odborná literatura:

Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut vztahů 1996. ISBN 80-85866-15-3.

Dalloz, D. *Žárlivost a rivalita*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-596-2.

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-888-0.

Komenský, J. Á. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

Koťátková, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0852-3.

Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

Matějček, Z. *Rodiče a děti* 1986. 735 21-08/31.

Matějček, Z., Dytrych, Z. *Krizové situace očima dítěte*. Praha: Grada 2002. ISBN 80-247-0332-7.

Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-058-8.

Mertin, V., Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.

Možný, I. *Sociologie rodiny*. Praha: SLON 2002. ISBN 80-86429-05-9.

Oprailová, E., Uhlířová, J. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: UK 2010. ISBN 978-80-7290-482-2.

Oprailová, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Technická univerzita v Liberci 2002. ISBN 80-7083-656-3.

Pekařová, D. *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání 2006. ISBN 80-86606-49-X.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Smolíková, K., Ved. aut. kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Spousta, V. *Krásy, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita 1995. ISBN 80-210-1196-3.

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejsová, H., Váchová, A. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Šulová, L., Zaouche – Gaudron, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum 2003. ISBN 80-246-0752-2.

Štěpánek, V. [Odp. red.] *Velká všeobecná encyklopedie Diderot [Sv.]*. Praha: Diderot 2000. ISBN (soubor) 80-902723-2-0.

Třeštík, M. *Umění vnímat umění*. Praha: Gasset 2011. ISBN 978-80—87079-15-7.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Dětská literatura:

Černík, Z. *Malá medvědí knížka*. Praha: Albatros 2009. ISBN 978-80-00-02119-5.

Články:

Matějček, Z. *K mezinárodnímu roku rodiny*. Výzva psychologa naší školy k pomoci rodině především na poli citového "vzdělávání" dětí. In: *Alfa revue*, 1994, roč. 4, č. 1, s. 4-5.

Internetové zdroje:

Beethoven, L. *Óda na radost*. Videozáznam z Placa de Sant Roc, 15 May 2012. Dostupné na WWW: <http://www.youtube.com/watch?v=GBaHPND2QJg> [cit. 15. srpna 2012].

Přílohy

- 1) Záznamový list č. 1: Jaký je vztah dítěte k rodině. Tabulky 1 - 8
- 2) Záznamový list č. 2: Jak dítě prožívá emoční klima v rodině. Tabulky 9 - 16
- 3) Graf č. 1, graf č. 2
- 4) Kopie obrazu Miró Joan: Lidé a pes na slunci
- 5) Fotografie z výtvarné dílny
- 6) Fotografie z hudební dílny

Jméno dítěte, věk	Jana 3,4													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4	SA	3
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4	A	4
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	SN	2	A	4	N	1	N	1	SA	3	SA	3	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4	SA	3	SA	3
		18		20		19		19		25		24		23

Tabulka č. 2 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Vilém)

Jméno dítěte, věk	Vilém 3,6													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	SA	3	SN	2	N	1	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2
	18		17		16		17		20		20		20	

Tabulka č. 3 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Ema)

Jméno dítěte, věk	Ema 4,3														
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor		
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)															
Jaký je vztah dítěte k rodičům:															
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4	A	4	
Těší se dítě domů:															
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	A	4	SA	3	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	
Při předávání dítěte učitelce:															
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:															
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	A	4	A	4	SA	3	A	4	SA	3	A	4	A	4	
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:															
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:															
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	
	25		24		25		25		25		25		26		26

Tabulka č. 4 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Johana)

Jméno dítěte, věk	Johana 4,5													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SN	2	N	1	N	1	N	1	N	1	N	1	N	1
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	N	1	N	1	N	1	N	1	N	1	SN	2	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	A	4	A	4	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4
	15		14		14		14		14		16		18	

Tabulka č. 5 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Kryštof)

Jméno dítěte, věk	Kryštof 4,11													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	SA	3	SA	3	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	SN	2	N	1	SN	2	N	1	N	1	N	1	SN	2
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4	A	4	A	4
	20		19		17		18		18		17		20	

Tabulka č. 6 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Dan)

Jméno dítěte, věk	Dan 5,1													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4	SA	3	A	4
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	A	4	A	4	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	A	4
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	A	4	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	A	4	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	SA	3	SA	3	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4
	25		25		25		24		23		24		25	

Tabulka č. 7 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Noemi)

Jméno dítěte, věk	Noemi 5,3													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	A	4	SA	3	SA	3
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4	SA	3	SA	3
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	A	4	A	4
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	A	4	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4	SA	3	A	4
	26		24		22		23		25		22		24	

Tabulka č. 8 - Jaký je vztah dítěte k rodině (Matyáš)

Jméno dítěte, věk	Matyáš 5,9													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Jaký je vztah dítěte k rodičům:														
Velmi vřelý (vždy se s rodičem obejmeme, dají si pusy, je vidět velká radost ze vzájemného setkání se).	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Těší se dítě domů:														
Vždy se těší, i když někdy si nejprve chce dokončit rozdělanou práci.	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	A	4	SA	3	SA	3
Při předávání dítěte učitelce:														
Rodič dítěti vysvětluje, kdy přijde a kam pak půjdou.	A	4	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Rodiče projevují zájem o program dne, aktivity, které jeho dítě čekají:														
Rodiče projevují zájem o informace ohledně aktivit školky.	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	SA	3
Projevuje rodič zájem o aktivity v mateřské škole:														
Aktivity, kde mají možnost účasti i rodiče.	A	4	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Reakce rodičů, když mu dítě předává nějaký obrázek nebo jinou práci, kterou pro něj připravilo:														
Vždy se zájmem prohlíží, poděkuje, nekritizuje.	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Objevuje se snaha, schopnost dítěte podělit se o svůj zážitek, radost pocit, cit někomu ze členů rodiny.	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	A	4	A	4
	22		20		18		19		22		23		22	

Příloha č. 2

Tabulka č. 9 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Jana)

Jméno dítěte, věk	Jana 3,4													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	SA	3	A	4	SA	3	A	4	A	4	A	4	A	4
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	SA	3	N	1	N	1	N	1	N	1	SN	2
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	A	4	SA	3	N	1	SA	3	SN	2	SA	3
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	SA	3	A	4
Stěžuje si na dítě?	A	1	SA	2	SA	2	A	1	SN	3	SA	2	SN	3
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	N	4	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	SN	3	SA	2	SN	3	SA	2	SN	3	SA	2	SA	2
	20		25		21		16		23		19		23	

Tabulka č. 10 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Vilém)

Jméno dítěte, věk	Vilém 3,6													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	A	4	SA	3
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SN	3	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3	N	4
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	SN	3	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	N	4	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3
	23			23		22		20		23		25		25

Tabulka č. 11 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Ema)

Jméno dítěte, věk	Ema 4,3													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	A	4	A	4	A	4	SA	3	A	4	SA	3	A	4
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	A	4	A	4	SA	3	SN	2	SA	3	A	4	A	4
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	A	4	SA	3	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4	A	4
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	A	4	SA	3	SA	3
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SN	3	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	N	4	N	4	SN	3	N	4	N	4	N	4	N	4
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	N	4	SA	2	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4
	27		28		29		26		29		29		30	

Tabulka č. 12 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Johana)

Jméno dítěte, věk	Johana 4,5													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	N	1	SA	3	N	1	N	1	SN	2	SN	2	SN	2
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SN	2	SA	3	N	1	SN	2	SN	2	N	1	SN	2
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	N	1	SA	3	N	1	N	1	N	1	N	1	N	1
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SN	2	A	4	SN	2	N	1	SN	2	SN	2	SN	2
Stěžuje si na dítě?	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	SA	2	SA	2	SA	2	SN	3	SA	2	SA	2	SN	3
	17			25		16		17		19		17		19

Tabulka č. 13 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Kryštof)

Jméno dítěte, věk	Kryštof 4,11													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	A	4	A	4
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SN	2	A	4	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	A	4	SA	3	A	4	SA	3	A	4	A	4
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	A	4	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3	N	4	SA	2
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	N	4	SN	3	SN	3	N	4	N	4	N	4
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	N	4	SA	2	N	4	N	4	N	4	N	4	N	4
	23			26		22		23		24		29		26

Tabulka č. 14 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Dan)

Jméno dítěte, věk	Dan 5,1													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	A	4	A	4	A	4	SA	3	A	4	A	4	A	4
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	A	4
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	A	4	SN	2	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	A	4
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	A	4	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SA	2	N	4	SA	2	SN	3	SN	3	N	4
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	N	4	SN	3	SN	3	N	4	SA	2	SN	3
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	N	4	N	4	N	4	SN	3	N	4	N	4	N	4
	25		28		26		20		27		24		29	

Tabulka č. 15 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Noemi)

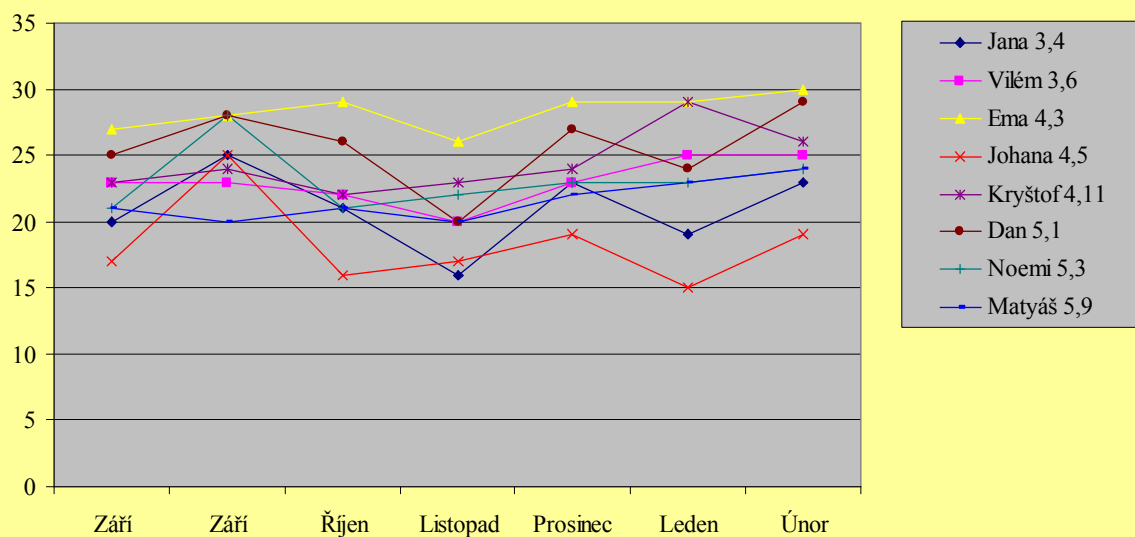
Jméno dítěte, věk	Noemi 5,3													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	A	4	SA	3	A	4
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SN	2	A	4	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2	SN	2
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	A	4	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	A	4	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SN	3	N	4	SN	3	SN	3	N	4	SN	3	SN	3
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	SA	2	SA	2	SA	2	SA	2	SA	2	SN	3	SN	3
		21		28		21		22		23		23		24

Tabulka č. 16 - Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině (Matyáš)

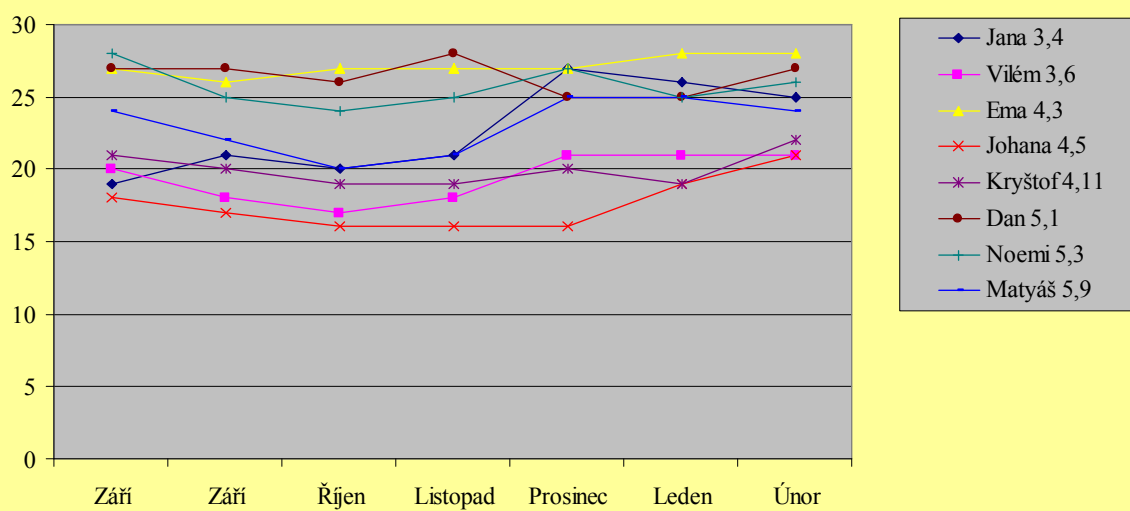
Jméno dítěte, věk	Matyáš 5,9													
Datum záznamového listu	Září		Září		Říjen		Listopad		Prosinec		Leden		Únor	
4 stupně hodnocení: ano (A), spíše ano (SA), spíše ne (SN), ne (N)														
Projevuje dospělý opravdový zájem o to, co dítě dělá?	SN	2	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SA	3	SA	3
Považuje za důležité názory a přání dítěte?	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	SA	3	A	4	SA	3
Vážně se společně zabývají problémy dítěte, nesnižují je?	SN	2	SA	3	N	1	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2
Často se spolu smějí a mají dobrou náladu?	SA	3	SA	3	SA	3	SN	2	SA	3	SN	2	SA	3
Když se dítěti něco nepovede, snaží se ho povzbudit a pomoci mu?	SA	3	SN	2	SN	2	SN	2	SN	2	SA	3	SN	2
Stěžuje si na dítě?	SN	3	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3	SA	2	SN	3
Často křičí a rozčiluje se na dítě?	SA	2	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	SN	3	N	4
Srovnává ho často se sourozenci nebo s jinými dětmi?	SN	3	A	1	SN	3	SN	3	SN	3	N	4	N	4
		21		20		21		20		22		23		24

Grafy souhrnných výsledků

Jaké dítě prožívá emoční klima v rodině



Jaký je vztah dítěte k rodině





Joan Miró



